



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Viden i bevægelse

Et studie af masterstuderende i spændingsfeltet mellem uddannelse og arbejdsplads

Stegeager, Nikolaj

Publication date:
2014

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Stegeager, N. (2014). *Viden i bevægelse: Et studie af masterstuderende i spændingsfeltet mellem uddannelse og arbejdsplads*. Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Nikolaj Stegeager

Viden i bevægelse

Et studie af masterstuderende i spændingsfeltet mellem uddannelse
og arbejdsplads

Ph.d.-afhandling

Aalborg Universitet
Det Humanistiske Fakultet
Institut for Læring og Filosofi

Vejleder: Søren Willert

Indhold

Forord	8
Kapitel 1: Indledning	10
Masteruddannelserne – en praksisorienteret universitetsuddannelse?	11
Transfer	13
MOC	14
Undersøgelsens forhold og forbehold	15
Problemformulering.....	16
Begrebsafklaring	17
Afhandlingens opbygning og indhold	18
Afhandlingens kapitler	19
Kapitel 2: Livslang læring - Europæisk uddannelsesdebat og dansk uddannelsespolitik	23
Livslang læring.....	23
UNESCO og det demokratiske dannelsesprojekt.....	24
OECD – Livslang læring for alle	26
EU – Memorandum om livslang læring	28
Voksenuddannelse i Danmark	29
Voksenuddannelsespolitik i Danmark fra 1960 og frem – på vej mod en masteruddannelsesreform 30	
De danske masteruddannelser	35
Afrunding	36
Kapitel 3: Undersøgelser af videreuddannelse	39
Hvad koster VEU?.....	40
Samfundsmæssigt, organisatorisk og individuelt afkast ved VEU	41
Organisatoriske effekter	42
Individeffekter.....	44
Undersøgelser af videregående VEU	45
Opsamling på undersøgelserne	49
Afrunding	52

Kapitel 4: Transfer mellem uddannelse og arbejdsplads	53
Transfer og læring	53
Den tilpasningsorienterede funktion og forandringens progressive retning	54
Viden og læreprocesser	55
Læringsformer.....	55
Den klassiske transferforskning	57
Transfer i organisatorisk kontekst	58
Transferforskning – en model.....	59
1. Individuelle faktorer.....	62
Generelle kognitive færdigheder	62
Locus of control.....	63
Self-efficacy	64
Motivation.....	65
Afrunding	66
2. Personlig forberedelse før forløbet (prætræning).....	66
Læringsmål.....	67
Intentionalitetsskabende dialoger	68
Afrunding	71
3. Organisatorisk forberedelse	71
Behovsanalyse.....	71
Transferklima	73
Afrunding	75
4. Faktorer i undervisningen der fremmer transfer.....	75
Similaritet og simulatorer	75
Problembaseret undervisning.....	76
Overlæring	78
Underviseren som model.....	79
Fejllæring	80
Underviserens rolle.....	80
Transferundervisning	81
Afrunding	81
5. Individuelle strategier efter forløbet (post-træning).....	81
Afrunding	83

6. Organisatoriske strategier.....	84
Mulighed for at præstere.....	84
Ledelsesmæssig støtte	85
Journaler	86
Belønninger	86
Afrunding	88
7. Effektmåling	88
Afrunding	90
Afrunding på kapitel 4.....	90
Kapitel 5: Opsamling på del 1	92
Forskningsspørgsmålene genbesøgt.....	94
Problemformulering.....	98
Kapitel 6: Videnskabsteori og metode	101
Et pragmatisk fortolkende videnskabsideal.....	102
Hermeneutikken	103
Kvalitativ forskningsmetode	105
Om induktion, deduktion og abduktion.....	107
Metodologiske overvejelser.....	109
Udvælgelse af informanter	109
Datakilder.....	110
Interview	110
Transskription	112
Analyse.....	114
Ansøgninger	115
Specialer.....	115
Evalueringer	116
Formidling af mine data - rapportering	116
Kvalitetssikring	117
Designmæssige begrænsninger	119
Om sandhed.....	120
Fra korrespondens til kohærens	121

En sidste note om generaliserbarhed	122
Kapitel 7: Tiden frem mod uddannelsesstart	125
Personlige motiver for at starte en uddannelse	125
Kompetenceudvikling	125
Personlig udvikling	127
Nye karrieremuligheder	129
Drømmen om et universitet	131
Organisationen som medspiller?	132
Fastholdelse, fryns og anciennitet	133
Uddannelse som organisatorisk udviklingsstrategi	135
Ledelsens rolle	137
At forberede sig på en masteruddannelse	140
Usikkerhed på egen rolle og formåen.....	143
Et deltidsstudie?.....	144
Opsamling på kapitel 7.....	148
Kapitel 8: Tiden under uddannelse	154
Master i Organisatorisk Coaching	154
Problembaseret projektarbejde	156
Projektarbejde som brobygningsremedie	158
Teori og praksis eller teori vs. praksis?	159
Projektpædagogik og aktionsforskning – Organisatoriske opdagelsesrejser	161
Forskning og praksis.....	163
At arbejde alene eller sammen med andre	164
Om alvorlige og mindre alvorlige kontekster	165
De mange kasketter	168
Organisationen som med- og modspiller.....	170
Lederens rolle	173
At få det hele til at hænge sammen.....	175
Opsamling på kapitel 8.....	176
Kapitel 9: Tiden efter uddannelsen	182

Transfer mellem uddannelse og praksis	182
Hvad har jeg lært?.....	185
Refleksion, mod og nysgerrighed.....	186
Transfer som transformation.....	191
At fastholde uddannelsen i arbejdet	194
At fastholde læringen	198
At blive akademiker	200
Opsamling på kapitel 9.....	204
 Kapitel 10: Konklusion - Læring og transfer på Master i Organisatorisk Coaching	210
Motivation, PBL og arbejdspladsinvolvering.....	210
Studerendes læring på MOC.....	213
 Kapitel 11: Diskussion	217
Metodekritik	217
Transferbegrebet genbesøgt	219
Hvad skal vi med et transferbegreb?	222
Fremtiden for masteruddannelserne	223
Hvad skal en masteruddannelse kunne?	225
Til forsvar for viljen til sandhed	226
 Efterskrift	229
Undersøgelse af masteruddannelserne	229
Før uddannelse	230
Under uddannelse.....	231
Efter uddannelse.....	231
Afrundende bemærkninger	232
 Litteratur	234
 Resumé	262
 Problemformulering.....	263

Indhold.....	263
Del 1	264
Del 2	265
 Summary.....	 268
Thesis statement.....	268
Content	269
Part 1.....	269
Part 2.....	271

Forord

Der er mange mennesker, jeg skylder tak i forbindelse med udarbejdelsen af denne afhandling. Først og fremmest skylder jeg tak til min vejleder Søren Willert for kyndig vejledning, gode råd og for en tålmodighed, der har gjort det muligt for mig at finde mine egne veje. Mest af alt vil jeg dog takke for de mange ture i bil mellem Århus og Aalborg med helt almindelig snak - i reglen med udgangspunkt i vores fælles optagethed af universitetet, pædagogik og alt muligt andet mellem himmel og jord. Efter min flytning til Aalborg har disse ture i høj grad været savnet. Jeg vil også gerne takke Annette Lorentsen for – mere eller mindre på mit glatte ansigt (og Søren's anbefaling) – at give mig chancen for at komme til Aalborg, samt for din konstante opbakning. En særlig tak går til Erik Laursen, som introducerede mig for begrebet transfer og dermed medvirkede til at retningsgive mit projekt. Ud over denne nok så vigtige påvirkning, vil jeg også gerne takke for fagligt berigende samarbejde. Jeg vil også gerne takke mine kolleger på Institut for Læring og Filosofi for at gøre denne arbejdsplads til et fantastisk sted at være – et sted med højt til loftet og kort til nysgerrig interesse samt et smil og en opmuntrende bemærkning. Enkelte kolleger skal dog have en særlig tak. Ulla Thøgersen – medforfatter til den første publicerede tekst med mit navn på. Tak til Hanne Dauer Keller for mange gode samtaler om masteruddannelser, ledelse, organisatorisk læring og universitetspædagogik men også de helt almindelige dagligdagsting hen over kaffekoppen i instituttets køkken. Også en stor tak til min ven Morten Ziethen for kloge og inspirerende betragtninger og for at være et utroligt behageligt menneske at være sammen med. Tak til Anja Thomassen for et givende samarbejde med udgangspunkt i vores fælles optagethed af voksenuddannelse i spændingsfeltet mellem uddannelse og arbejdsplads. Tak til Thorkil Molly-Søholm for godt samarbejde og mange redaktionelle drøftelser. Endelig skylder jeg tak til forlaget Samfundslitteratur og særligt til Annette Kjølby, som velvilligt har ladet mig gengive redigerede versioner af mindre kapiteludrag fra forlagets bøger i afhandlingen.

Jeg vil også gerne takke min mor og far, Peter og Eva samt Hanne og Freddy for jeres støtte til vores familie. For jeres villighed til at køre et smut forbi Aalborg og give en hånd med eller tage børnene med hjem, så mor og far kan få lidt tid sammen – eller bare tid til at arbejde. Jeres hjælp er uvurderlig!

De sidste jeg vil takke er min kone og mine børn. Jeg har tit tænkt på, hvilken kærlighedsgave det var at sige farvel til et godt job og vennerne i Århus for at flytte til Aalborg, så far kunne komme tættere på sit arbejde og sin drøm om et universitet. Selvom det til tider kan være opslidende at være mor, far og tre små (meget lidt sovende) børn, ville jeg ikke bytte for noget som helst. Tak for jeres kærlighed – denne afhandling er i høj grad jeres fortjeneste.

DEL 1

Kapitel 1: Indledning

Danmark står midt i en omvæltning på højde med overgangen fra bondesamfund til industrisamfund. Vi er på vej til at forlade industrisamfundets logikker og mentalitet til fordel for innovationssamfundet. I industrisamfundet var naturressourcer og befolkningstilvækst afgørende, i innovationssamfundet er kreativitet, viden og uddannelse nøglefaktorer (Morten Østergaard – minister for forskning, innovation og videregående uddannelser).

Denne afhandling beskæftiger sig med akademisk videreuddannelse – mere specifikt de universitære masteruddannelser. Gennem de seneste 20-30 år er interessen for og udbuddet af voksen- og videreuddannelse vokset støt (Wahlgren 2010). Efter-/videreuddannelse er i dag en integreret del af det danske arbejdsmarked og berører stort set alle arbejdsmarkedets aktører. Således deltog hver femte dansker i et voksen- eller videreuddannelsesforløb i 2010 (Arbejdernes Erhvervsråd 2012). Danskerne er blevet et folkefærd under uddannelse.

Væksten indenfor videreuddannelsesområdet i Danmark har været et vigtigt politisk projekt (hvilket citatet ovenfor illustrerer), der hviler på en række forhold og antagelser: For det første skal dansk videreuddannelsespolitik ses i forlængelse af udviklingen i den europæiske uddannelsesdebat. Således er der en nær sammenhæng mellem den europæiske diskurs, der gennem de sidste 60 år har været under kraftig indflydelse fra en række store offentlige og private organisationer, og udviklingen i dansk voksenuddannelse. For det andet er den politiske uddannelsesinteresse drevet af en økonomisk tænkning. Således fremføres det ofte, at Danmark konstant må udvikle sin intellektuelle kapital for fortsat at kunne være konkurrencedygtig. Ud fra denne logik er videreuddannelse en samfundsøkonomisk nødvendighed – et middel til at fastholde vores konkurrenceevne og status som et af verdens mest velstillede lande. For det tredje beskrives videreuddannelse som et socialpolitisk tiltag. Videreuddannelse forbindes ofte med tanken om "second chance", hvor mennesker, som ikke fik uddannet sig, mens de var unge, kan få chancen på et senere tidspunkt i livet og derved kvalificere sig til andre og bedre jobs, end deres hidtidige uddannelsesniveau giver adgang til. Endelig hviler nutidens danske videreuddannelsespolitik på en lang tradition for voksenuddannelse, der kan spores tilbage til Grundtvigs tanker om det demokratiske dannelsesprojekt. Ud fra dette fjerde perspektiv kan videreuddannelse ses som en demokratisk borgerrettighed og samtidig en nødvendighed for demokratiets fortsatte styrkelse – altså som et samfundskonstituerende tiltag, der skal sikre samfundets borgere mulighed for forsat åndelig og personlig udvikling. Et demokrati fordrer oplyste borgere, som kan indgå i og varetage opgaver for de demokratiske instanser og samtidig deltage i en demokratisk dialog om samfundets udvikling. Af denne grund er det samfundets opgave at sikre sine borgere adgang til kontinuerlig dygtiggørelse – ikke kun for deres egen skyld, men også for samfundets.

Det skorter således ikke på argumenter for, hvorfor man bør interessere sig for og investere i uddannelse, hvilket afspejler sig i den danske politik på området, hvor den seneste

opgørelse fra OECD viser, at Danmark er det OECD-land, som bruger den største procentdel af BNP på uddannelse, mens vi ligger nummer to blandt OECD-landene, når det alene gælder investeringer på videreuddannelsesområdet (OECD 2013). Disse massive investeringer har medført, at Danmark har et af de mest etablerede og udbyggede offentlige videreuddannelsessystemer i verden. Jeg vil i næste kapitel beskrive udviklingen i dansk videreuddannelse, men for indeværende er det tilstrækkeligt at nævne, at den seneste store ændring af det offentlige videreuddannelsessystem fandt sted omkring årtusindskiftet. Ændringen medførte blandt andet, at universitetet qua indførelsen af masteruddannelserne kom til at spille en væsentligt større rolle i det danske videreuddannelsessystem.

Masteruddannelserne – en praksisorienteret universitetsuddannelse?

Masteruddannelser som del af det danske videreuddannelsessystem er således en relativ ny ”opfindelse”. De blev indført i forbindelse med oprettelsen af ”videreuddannelsessystemet for voksne” som det konkrete resultat af loven om ”Erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse for voksne” vedtaget i foråret 2000. I det vedtagne lovforslag kan man blandt andet læse følgende:

Videreuddannelsessystemet for voksne har til formål at give mulighed for at forbedre såvel erhvervskompetence som den personlige kompetence ved at gennemføre grunduddannelse og videregående uddannelse (LBK nr. 1049 2009¹).

Teksten afspejler et i denne sammenhæng vigtigt forhold ved en moderne videreuddannelsesdiskurs, hvilket jeg kort vil søge at trække frem. Som det fremgår af ovenstående citat, er der indenfor videreuddannelsesområdet i høj grad fokus på *sammenhængen* mellem uddannelse og arbejde. Videreuddannelse er ikke kun en aktivitet, der sigter mod at forøge de studerendes viden og indsigt. Den skal tillige forøge de studerendes arbejdssevne. Videreuddannelse er dermed en erhvervsorienteret aktivitet, og uddannelsesudbydere mødes i dag med klare krav fra såvel studerende som aftagerorganisationer (der i mange tilfælde betaler for uddannelsen) samt fra politisk hold om at levere uddannelse med et specifikt og omsætteligt indhold, der kommer aktuelle og/eller fremtidige arbejdspladser til gavn.

Ud over den klare erhvervsorientering er der et andet træk ved teksten, som jeg ligeledes vil fremhæve. Tekstens formulering kan nemlig fortolkes som et udtryk for en reorientering i måden, hvorpå vi taler om uddannelse og læring. Som det fremgår af teksten, skal videreuddannelse forbedre den studerendes erhvervsmæssige såvel som personlige *kompetencer*. Begrebet ’kompetence’ er, som Illeris (2012) bemærker, et forholdsvis nyt begreb i læringssammenhænge. Hvis vi ser på begrebet i en læringsoptik, kan man sige, at kompetencebegrebets fremkomst og voksende popularitet i lærings- og uddannelsesdiskursen afspejler en bevægelse væk fra læringens indre eller kognitive

¹ Lovforslaget er revideret i 2009, men den citerede tekst er identisk med teksten i det oprindelige lovforslag (LBK nr. 905 2000).

dimension og over mod en fokusering på læringens ydre, handlingsorienterede dimension. Således var begrebet "indlæring" frem til 1980 en ofte brugt betegnelse for den primære aktivitet på danske undervisningsinstitutioner. Begrebet har imidlertid oplevet en kraftig deroute op gennem 90'erne, hvor man gik over til at bruge det mere aktive og samspilsorienterede begreb "læring". Denne bevægelse i vores sprogbrug kan i mine øjne ses som et udtryk for en begyndende udvendiggørelse af læringsbegrebet, hvilket måske tydeligst kommer til udtryk i nutidens massive interesse for det handleorienterede kompetencebegreb, som i mange sammenhænge helt har overtaget læringens vokabular, således at vi i dag ofte vil møde begreber som "kompetenceudvikling" og "kompetenceløft" i forbindelse med efter-/videreuddannelse², ligesom man ofte hører om studerende på videreuddannelsesområdet, der beskriver deres læring som "redskaber" eller "værktøjer", de kan bruge i forbindelse med deres arbejdsliv. Uddannelse af i dag er derfor i høj grad blevet en aktivitet, som måler sin succes på dens evne til at sætte sine studerende i stand til at handle – til at *gøre noget*, de ikke kunne før, og intet sted på universiteterne kommer dette tydeligere til udtryk end på masteruddannelserne.

Med indførelsen af videreuddannelsessystemet og den deraf følgende erhvervsorienterede undervisningsforpligtigelse er universitetet blevet knyttet væsentligt tættere sammen med erhvervslivet, og organisatorisk praksis har fundet vej til den universitære undervisning i et hidtil uset omfang. Dels indgår de studerendes erhvervserfaringer som en vigtig del af optagelsesgrundlaget på masteruddannelserne og endvidere fremgår det af bemærkningerne til lovforslaget om "Erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse for voksne", at de videregående uddannelser i højere grad end uddannelser indenfor det ordinære uddannelsessystem skal sigte mod at udvikle jobkompetence fremfor egentlig studiekompetence (Krogh 2003). Dette krav om at udvikle de studerendes arbejdssevner – eller erhvervskompetencer om man vil – får også betydning for det universitetspædagogiske fokus, hvor underviserne i mange tilfælde har fundet det nødvendigt at gentænke sammenhængen mellem akademisk teori og organisatorisk, erhvervsorienteret praksis. Modsat den traditionelle undervisningspraksis på universitetet, der har teoriformidling – altså at bibringe de studerende teoretisk indsigt – som en af de (hvis ikke den) vigtigste opgaver, er universitetets opgave i en videreuddannelsessammenhæng at *koble* teoriformidlingen med de studerendes arbejds erfaringer og arbejdsopgaver (Aarkrog 2006). Denne kobling har imidlertid, som vi senere skal se, vist sig vanskeligere end som så at bringe ud i livet. Måske fordi det ikke er helt klart, hvad vi som universitetsundervisere egentlig skal forstå ved begrebet "kobling". Hvad er det for en sammenhæng mellem undervisning og arbejde, der henvises til, og hvordan passer den universitære pædagogik og tradition ind i denne forbindelse?

² Dette gør sig imidlertid ikke kun gældende indenfor videreuddannelsesområdet. Således skal universitetet (og andre offentlige uddannelsesinstitutioner) som resultatet af Danmarks tiltrædelse af Bolognaerklæringen beskrive, hvilke *færdigheder* og *kompetencer* en given uddannelse giver den studerende.

Selvom der således er en vis usikkerhed om den ”rigtige” pædagogiske linje, har masteruddannelserne gennem de sidste 13 år opnået pæn succes målt på antallet af studerende og udbudte uddannelser, der for begges vedkommende er vokset støt gennem årene. Denne umiddelbare succes afspejler sig imidlertid ingenlunde i den forskningsmæssige interesse for området, der som det beskrives i kapitel 3 har været og fortsat er ganske sparsom. Man kan derfor sige, at succesen (de mange uddannelser og studerende m.m.) er kommet på trods af pædagogisk og didaktisk usikkerhed om koblingen mellem undervisning og praksis samt begrænset forskningsmæssig viden om uddannelsernes virkemåde og deres efterfølgende effekt for de studerendes arbejdsliv. Successen er derfor nok snarere et resultat af en generel tro på gevinsten ved uddannelse end en klar viden om den sammenhæng mellem uddannelse og praksis, som ifølge lov om ’Erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse for voksne’ er det centrale omdrejningspunkt i videreuddannelse.

Transfer

Med forrige afsnits afsluttende bemærkninger om ”uddannelseseffekt”, bevæger vi os ind på et for afhandlingen centralt teoretisk emneområde, der handler om, hvorvidt og på hvilken måde uddannelse har en betydning for eller gør en forskel i en anden kontekst end uddannelseskonteksten. Dette forhold – at viden tilegnes i én kontekst og bringes i spil i en anden – omtales sædvanligvis som læringstransfer, videnstransfer eller slet og ret transfer. Transfer er, hvilket jeg senere skal argumentere for, en implicit forudsætning for al undervisning. Dette gælder ikke mindst indenfor videreuddannelsesområdet, hvor undervisningen som tidligere beskrevet netop er karakteriseret ved en klar fokusering på koblingen mellem teori og praksis – mellem uddannelse og arbejdsplads. På trods af dette forhold har begrebet transfer kun fået ganske lidt forskningsmæssig opmærksomhed i en dansk sammenhæng. Det er således først i løbet af de sidste 10 år, at interessen om begrebet for alvor kan spores i form af et stigende antal publikationer og rapporter om transfer³. Transferforskningen (som præsenteres i de følgende kapitler) har imidlertid en lang international tradition bag sig. Oprindeligt havde forskningen sit udgangspunkt i den psykologiske laboratorieforskning. Denne retning fokuserede primært på transfer i forbindelse med mentale processer – altså om og i givet fald på hvilken måde træning i en kognitiv opgave har effekt på en anden opgave. Eller sagt på anden vis, på hvilken måde tidligere erfaringer påvirker senere erfaringer. Den laboratoriebaserede, kognitivt orienterede transferforskning var klart dominerende i første halvdel af det forrige århundrede. I forbindelse med industrialiseringen og et stadigt mere komplekst arbejdsmarked øgedes den forskningsmæssige interesse i anden halvdel af det tyvende århundrede imidlertid for organisationer, organisationspsykologi og organisationsudvikling herunder spørgsmålet om, hvorledes man mest effektivt kunne udvikle medarbejdernes

³ Det skal dog siges, at der også tidligere har været forsket i forholdet mellem uddannelse og praksis. Man har imidlertid ikke brugt begrebet transfer, og heller ikke den teoretiske terminologi og tænkning man forbinder med dette begreb.

færdigheder og dermed opnå diverse organisatoriske fordele. Medarbejderen blev på denne vis en vigtig organisatorisk ressource, hvis fortsatte udvikling var tæt sammenknyttet med virksomhedens udvikling (Stegeager og Willert 2012). I slipstrømmen af boomet inden for Human Resources og I/O psykologi (Industrial & Organizational Psychology) udviklede transferforskere en mere organisationsteoretisk gren, der særligt beskæftigede sig med spørgsmålet om transfer mellem uddannelse og arbejdsplads. Disse forskere interesserede sig primært for, hvorfor det tilsyneladende var så vanskeligt at bringe kompetencer opnået gennem uddannelse i spil på arbejdspladsen, samt hvorledes man kunne bruge denne viden til at øge effekten af eksterne uddannelses- og medarbejderudviklingstiltag (Mosel 1957; Flood 2001). Denne anden tilgang til transfer har gennem de seneste 30 år opnået bred interesse og i dag er der mange, der primært forbinder transferproblematikken med denne anden forskningstradition⁴ (Cheng og Hampson 2008).

Det er også denne tilgang til transfer, der danner udgangspunkt for min afhandling, i hvilken jeg beskæftiger mig med, hvordan viden og kunnen bevæger sig mellem det universitære uddannelsesrum og de studerendes hverdag – mere præcist hvad studerende på en masteruddannelse lærer ved at tage denne uddannelse, og hvordan de efterfølgende bruger deres læring i deres arbejde. I det følgende vil jeg kort redegøre for undersøgelsens genstandsfelt, nemlig masteruddannelsen i læreprocesser – med specialisering i organisatorisk coaching (MOC) samt for centrale forhold ved undersøgelsen, hvilket munder ud i afhandlingens problemformulering.

MOC

Afhandlingens genstandsfelt er en universitær masteruddannelse ved Aalborg Universitet. Mere specifikt følger undersøgelsen to årgange af studerende på MOC over en treårig periode fra tiden, inden de påbegyndte deres master og til et år efter færdiggørelse.

MOC er i udgangspunktet en traditionel masteruddannelse, der i sin formelle opbygning og udformning ligner langt de fleste andre masteruddannelser⁵. Et særkende ved MOC er dog ifølge uddannelsens udviklere, at den sigter mod ”at være mere end bare en uddannelse” (Willert et al. 2007: 2) forstået således, at uddannelsen ser samspillet mellem uddannelse og praksis som det centrale omdrejningspunkt. Uddannelsen skal være et sted for udvikling af nye forskningsinitiativer, hvor de studerende ideelt set opfatter sig som aktionsforskere i forhold til deres egen organisatoriske hjemmebase (ibid.). På denne vis beskrives uddannelsen som en akademisk praksisuddannelse, i hvilken uddannelsens akademiske indhold tilegnes, når de studerende som forskere bringer uddannelsen i spil i egen organisatorisk virkelighed. Et forhold som ligeledes afspejles i uddannelsens pædagogiske programerklæring:

⁴ Dog eksisterer den laboratoriebaserede tilgang stadig – særligt inden for uddannelsessystemet (se eksempelvis Mayer (2004) for et grundigt review).

⁵ En grundigere beskrivelse af uddannelsens opbygning følger i kapitel 8.

”For at opnå en kvalificering og professionalisering af coachingpraksis arbejdes der intensivt med at integrere teoretiske tilgange og temaer med de studerendes udvikling af deres coachingpraksis i egen organisation. Dette dobbelte fokus på teori og praksis favnes af en underviserstab, der tilsammen har både viden om videnskabelige tilgange og praksiserfaring” (Willert & Thøgersen, ikke publiceret).

I MOC er det således en central tanke, at læring ikke kun finder sted i klasserummet, men at læringen opstår og udvikles i spændingsfeltet mellem uddannelse og praksis. Uddannelsen har på denne vis en klar holdning til og strategi for, hvorledes man kan fremme transfer i en akademisk videreuddannelsessammenhæng og dermed øge sandsynligheden for, at uddannelsen gør en forskel i de studerendes arbejdsliv.

Undersøgelsens forhold og forbehold

Afhandlingens interesse for forholdet mellem akademisk videreuddannelse og organisatorisk praksis lægger sig i forlængelse af den sparsomme forskning i transfer mellem masteruddannelser og arbejdsplads⁶. Med sit udgangspunkt i transferbegrebet søger afhandlingen at afdække og skabe forståelse for, hvordan en masteruddannelse virker: Hvad lærer de studerende? Hvordan lærer de? Hvorledes omsættes denne læring i praksis?

Eftersom undersøgelsen beskæftiger sig med transfer og læring på en akademisk videregående uddannelse, søger den at afdække transfer over en anseelig tidsperiode, hvor de studerende veksler mellem uddannelse og arbejde. Dette er ikke så almindeligt i transfersammenhænge. Langt de fleste undersøgelser af transfer beskæftiger sig med kortere undervisningsforløb og fokuserer på transfer af simple motoriske færdigheder. Det er således nogle ganske andre færdigheder, som transferforskningen traditionelt interesserer sig for, end de færdigheder, som universitetsuddannelser i reglen er tiltænkt at bringe med sig. Undersøgelsen er derfor også en undersøgelse af, hvorvidt– og i givet fald hvordan transferbegrebet kan siges at have relevans i en universitær sammenhæng.

Afhandlingen søger ikke at give en opskrift på den *rigtige* måde at lave masteruddannelse på. Det er heller ikke en evaluering af MOC. Jeg vil derfor ikke forsøge at komme med bud på, hvordan den pågældende uddannelse kan forandres og optimeres, selvom mine data ligeledes ville kunne bruges i så henseende. I stedet søger afhandlingen med udgangspunkt i en transferoptik at fokusere på problematikker, udfordringer, muligheder og gevinster forbundet med et masterstudium, med henblik på at nuancere debatten om akademisk videreuddannelse. Det vil sige, at jeg i et vist omfang søger at slutte fra det specifikke (MOC) til det generelle (danske masteruddannelser). Afhandlingen har på denne vis både grundforskningskarakter i kraft af dens bestræbelser på at undersøge transferbegrebet og dets potentiale i sammenhæng med en dansk masteruddannelse samt karakter af anvendt forskning i og med afhandlingens bestræbelser på at kvalificere debatten om

⁶ Se kapitel 4.

videreuddannelse i akademisk regi. I kapitel 6 omhandlende videnskabsteori og metode diskuteres undersøgelsens muligheder og begrænsninger i så henseende.

Undersøgelsen søger at nå sit mål ved at belyse de studerendes oplevelser, tanker, hensigter og erfaringer før, under og efter deres masteruddannelse. Med dette udgangspunkt vil jeg efterfølgende diskutere, hvorledes disse oplevelser m.m. kan have indflydelse på aktørernes ageren i spændingsfeltet mellem uddannelse og arbejdsplads samt deres oplevelse af dem selv som medarbejdere men også som privatpersoner. Som tidligere nævnt adskiller undersøgelsen sig på denne vis fra store dele af den eksisterende transferforskning, som interesserer sig for at finde kausalsammenhænge mellem på forhånd definerede faktorer i undervisningen og efterfølgende transfer – forstået således, at disse faktorer genfindes i anden (typisk organisatorisk) kontekst. Store dele af transferforskningen kan derfor siges at have et deduktivt tilsnit, hvor man interesserer sig for at *genfinde* allerede definerede forhold – at be- eller afkræfte en given transferhypotese. Min undersøgelse har et mere induktivt eller eksplorativt tilsnit. Jeg har således ikke på forhånd defineret særlige læringsparametre, som jeg ønsker at undersøge (det er som sagt ikke en evaluering). Derimod interesserer undersøgelsen sig for det, der ”dukker op”, når man lægger et transferperspektiv ned over undersøgelsens genstandsfelt – studerende på MOC.

Med dette sagt er vi nu nået frem til afhandlingens problemformulering.

Problemformulering

Med udgangspunkt i en undersøgelse af Aalborg Universitets masteruddannelse i læreprocesser – med specialisering i organisatorisk coaching, vil jeg på baggrund af eksisterende forskning i læring og transfer afdække de studerendes oplevelser før, under og efter deres masterstudie. Med dette udgangspunkt lyder afhandlingens problemformulering:

- Hvad lærer de studerende på masteruddannelsen i læreprocesser – med specialisering i organisatorisk coaching, og hvordan bruger de det, de har lært?

Spørgsmålet søges besvaret ved at afdække følgende tre underområder:

- Hvorfor begynder de studerende på en masteruddannelse? Hvilke motiver og forventninger har de studerende til studiet herunder udbyttet af at studere?
- Hvordan lærer de studerende? Hvilke forhold i uddannelsesmiljøet og på arbejdspladsen oplever de studerende som henholdsvis støttende eller hæmmende for læring og transfer?
- Hvorledes beskriver de studerende deres læring, og hvordan kommer læringen til udtryk i deres praksis?

Disse spørgsmål vil i kapitel 5 efter en grundig redegørelse for afhandlingens teoretiske begrebsapparat blive yderligere uddybet og nuanceret for herved at foretage en yderligere teoretisk fokusering af afhandlingen.

Begrebsafklaring

I det følgende vil jeg kort præsentere afhandlingens centrale begreber. Begreberne vil endvidere blive uddybet senere i afhandlingen.

- Transfer:
Transfer henviser til en situation, hvor kundskaber (viden og kompetencer), der er tilegnet af en person, overføres fra en situation til en anden på tværs af tid og omstændigheder, hvorefter disse kundskaber bringes til anvendelse.
- Læring:
Læring kan ses som en registrerbar, tilpasningsorienteret og fastholdt adfærdsforandring med reference til den lærendes interaktion med omverdenen, som er baseret på bearbejdning og anvendelse af erfaringer og viden.
- Undervisning:
Aktiviteter og iscenesættelser (af artefakter og aktiviteter) hvis primære formål er at støtte nogens læring. Undervisning er således (modsat læring) defineret ud fra hensigten og ikke effekten eller resultatet af aktiviteten.
- Viden
En overbevisning udviklet i samspillet mellem den lærende og dennes omverden, der gennem en eksplicit eller implicit begrundelse er sandsynliggjort som sand, hvor begrebet "sand" skal forstås som funktionel.
- Masteruddannelse
Universitære videreuddannelsesstilbud. Betalingsuddannelser der typisk er indrettet som deltidsuddannelser, hvor de studerede følger undervisningen samtidig med, at de passer et arbejde.
- MOC
Master i læreprocesser – med specialisering i organisatorisk coaching.
Masteruddannelse udbudt på Aalborg Universitet.
- Studerende
Jeg har længe overvejet, hvilket kaldenavn jeg skulle bruge i forhold til undersøgelsens informanter, eftersom undersøgelsen følger dem fra tiden, inden de begyndte deres studier (altså før de blev studerende), under deres studier (mens de

var studerende) og efter deres studier (hvor de ikke længere er studerende, men dimittender). For ikke at skabe unødigt forvirring bruges begrebet studerende konsekvent.

Samme betegnelse bruges også i de teoretiske kapitler – eksempelvis min gennemgang af de eksisterende transferundersøgelser (kapitel 4). Man kunne også vælge betegnelser såsom 'de lærende', 'kursisterne', 'eleverne' osv. Imidlertid har jeg valgt at bruge den samme term i hele teksten for på denne vis at undgå begrebsforvirring, selvom det forholder sig således, at en del studerende i de refererede undersøgelser ikke kan siges at være studerende i traditionel forstand. Begrebet studerende skal således i denne sammenhæng blot ses som en samlebetegnelse for mennesker, der befinder sig i en undervisningssituation som modtagere af undervisningen.

- Efteruddannelse, videreuddannelse og voksenuddannelse

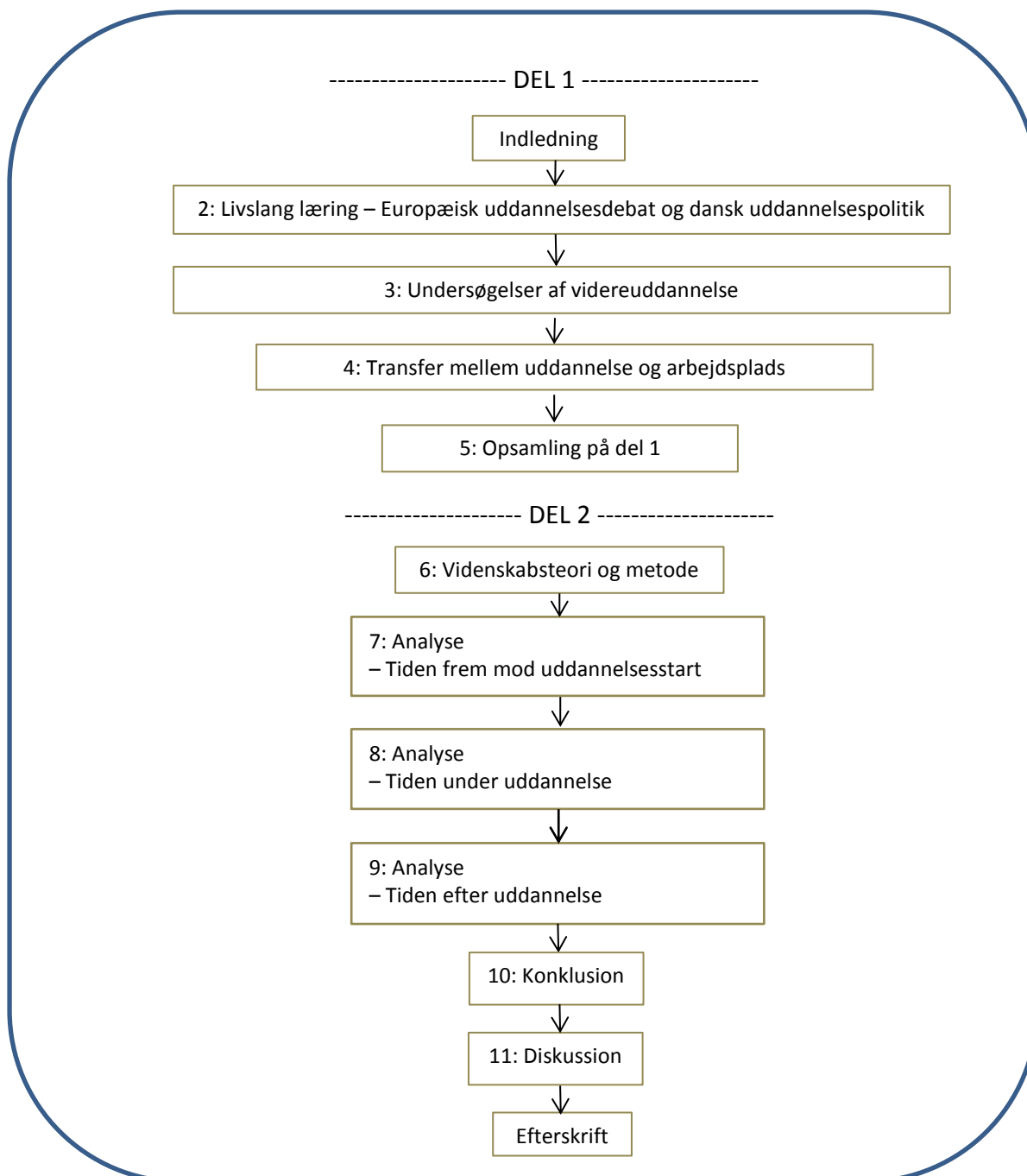
Begreberne dækker alle tre over det forhold, at uddannelsen retter sig mod, hvad man kunne kalde myndige individer, som typisk allerede har taget en grunduddannelse i det ordinære uddannelsessystem. Denne uddannelsesform bygger således i langt de fleste tilfælde ovenpå de studerendes eksisterende uddannelse. Begreberne bruges ofte i flæng eller i kombination, hvilket blandt andet skyldes, at der ingen klar skillelinje er mellem begreberne. Masteruddannelserne er en del af videreuddannelsessystemet, og jeg vil derfor (forholdsvis) konsekvent bruge betegnelsen 'videreuddannelse' i afhandlingen.

- Identitet

Begrebet identitet bliver vigtig i afhandlingens anden del, i hvilken jeg diskuterer, hvorledes uddannelsen påvirker de studerendes selvoplevelse eller identitet. Identitet kan beskrives som det forhold, der medvirker til, at man oplever sig selv som værende den samme i forskellige situationer og sammenhænge, samt at andre ligeledes har denne oplevelse af en. Identiteten er således et socialt produkt baseret på personens evne til at etablere en given fortælling om sig selv, der giver en fyldestgørende og overbevisende fremstilling af hvem personen er, og hvordan personen er nået frem til at være den, han eller hun er i dag.

Afhandlingens opbygning og indhold

Afhandlingen består af to dele. Første del fremstiller afhandlingens teoretiske fundament, mens anden del centrerer sig om casen og afhandlingens undersøgelse. Afhandlingen afsluttes med en diskussion samt en kort perspektivering. På næste side ses en grafisk afbildning af afhandlingens opbygning.



Figur 1 – Afhandlingens opbygning.

Afhandlingens kapitler

Del 1 udgør afhandlingens teoretiske fundament. Denne del kredser om to centrale temaer (dansk videreuddannelse og uddannelsespolitik samt transfer). Kapitel 2 og 3 beskæftiger sig med førstnævnte tema og rammesætter på denne vis afhandlingen. **kapitel 2 'Livslang Læring – Europæisk uddannelsesdebat og dansk uddannelsespolitik'** diskuterer udviklingen i europæisk uddannelsesdebat siden 2. verdenskrig - herunder forandringer af de dominerende opfattelser af formålet med voksenuddannelse. Særligt vigtigt i den

forbindelse er spørgsmålet om forholdet mellem personlig udvikling og samfundsøkonomisk nyttetænkning som bevæggrund for investering i videreuddannelse, idet denne figur vil fungerer som en rød tråd gennem afhandlingen. I kapitlet argumenterer jeg endvidere for, at denne figur genfindes i den danske uddannelsesdiskurs og afspejler sig i den førte uddannelsespolitik. Kapitlet afsluttes med en beskrivelse af udviklingen i dansk voksen- og videreuddannelsespolitik og -praksis fra Grundtvigs højskoler til indførelsen af videreuddannelsessystemet og dermed de danske masteruddannelser.

Kapitel 3 '*Undersøgelser af videreuddannelse*' fremlægger de væsentligste undersøgelser af dansk videreuddannelse og relaterer disse undersøgelser til den ovenfor nævnte skelnen mellem personlig udvikling og samfundsøkonomisk udvikling. Særlig interesse i denne sammenhæng har undersøgelser med et specifikt fokus på masteruddannelser, af hvilke der imidlertid kun forefindes ganske få. I kapitlets sidste del præsenteres og diskuteres tre større undersøgelser omhandlende længerevarende videreuddannelsesforløb.

Herefter følger **Kapitel 4** '*Transfer mellem uddannelse og arbejdsplads*', i hvilket transferbegrebet præsenteres og uddybes. Herefter gennemgås den eksisterende, organisationsrettede transferforskning. Med udgangspunkt i en visuel model over transferprocessen defineres syv knudepunkter i denne proces: individuelle faktorer, personlig forberedelse, organisatorisk forberedelse, undervisningen, individuel post-træning, organisatorisk post-træning samt effektmåling. Kapitlet opbygges med udgangspunkt i disse syv knudepunkter.

Del 1 afsluttes med **kapitel 5** '*Afrunding af del 1*', i hvilket der samles op på de væsentligste pointer fra de tre forgående kapitler. Dette danner udgangspunkt for en præcisering af afhandlingens problemformulering og forskningsspørgsmål, som udvides med otte retningsgivende undersøgelsesspørgsmål.

DEL 2

Første kapitel i del 2 er **kapitel 6** '*Videnskabsteori og metode*'. I dette kapitel diskuteres afhandlingens videnskabsteoretiske grundlag, der beskrives som en pragmatisk-hermeneutisk tilgang. Dette udgangspunkt danner afsæt for en beskrivelse af mit arbejde med at indsamle, bearbejde og formidle undersøgelsens data.

I **kapitel 7** '*Tiden frem mod uddannelsesstart*' påbegyndes afhandlingens dataanalyse. Kapitlet beskæftiger sig med de studerendes oplevelser og tanker forud for deres optagelse og påbegyndelse af deres masterstudium. Kapitlet interesserer sig særligt for årsagerne til, at de studerende begynder på en masteruddannelse. En række personlige og organisatoriske faktorer identificeres, og det bliver tydeligt, at det er vanskeligt at lave simple motivationsbeskrivelser, eftersom beslutningen om at begynde på en masteruddannelse for langt de fleste studerende beror på et sammensurium af forskellige

og til tider endda modstridende interesser. Endvidere argumenterer kapitlet for en opdeling af organisationer som henholdsvis transferaktive, transferinaktive og transfernaive.

Kapitel 8 'Tiden under uddannelse' er en analyse af de studerendes oplevelser under studiet. Omdrejningspunktet i kapitlet er de studerendes bestræbelser på at bygge bro mellem uddannelsen og deres arbejde. Kapitlet beskæftiger sig med og identificerer en række faktorer i studiemiljøet samt i de studerendes organisationer, der henholdsvis virker fremmende eller hæmmende for de studerendes transferarbejde. Særligt fokus er der på den problemorienterede, projektorganiserede arbejdsform som katalysator for transfer mellem uddannelse og arbejdsplads. Analysen indikerer, at det spændingsfelt, der opstår, når uddannelse og arbejde konvergerer gennem projektarbejdet, rummer et stort læringspotentiale, men samtidig kan vekselvirkningen mellem såkaldt alvorlige og ualvorlige kontekster også blive lærings- og dermed transferhæmmende.

Det sidste analysekapitel, **kapitel 9 'Tiden efter uddannelse'** fokuserer på, hvorledes de studerende efter afsluttet eksamen har arbejdet med at omsætte deres uddannelse i praksis. Altså hvad de mener, at de har lært, og hvordan de bruger det, de har lært. I analysen identificerer jeg tre overordnede kategorier, som kan siges at beskrive de studerendes læring: refleksion, mod og nysgerrighed. Selvom de studerende beskriver en række konkrete eksempler på, hvorledes de har brugt deres uddannelse i deres arbejdsliv, er det alligevel tydeligt, at den vigtigste læring i deres optik ikke knytter sig til forandring i handlekompetencer, men i personlige dispositioner, hvilket fører til et forslag om at udvide transferbegrebet med en kategori af mere eksistentiel karakter, som jeg kalder transfer-som-transformation.

Kapitel 10 'Konklusion' samler op på relevante fund fra de foregående analysekapitler. Her ser jeg særligt på spørgsmål om motivation for at begynde på uddannelsen, PBL som transferfremmende pædagogik samt arbejdspladsens rolle i transferprocessen. Endvidere søger kapitlet at svare på afhandlingens problemformulering. I dette svar fremhæves de meget forskellige læreprocesser, som de studerende beskriver. På denne baggrund konkluderes det, at de studerendes læring på en og samme tid kan siges at være meget konkret og meget abstrakt. Endelig fremhæver kapitlet, at det dikotomiske forhold mellem personlig udvikling og økonomisk nytteværdi (som beskrevet i kapitel 2) ikke genfindes i de studerendes beskrivelser.

Kapitel 11 'Diskussion' diskuterer med udgangspunkt i de foregående kapitler tre forskellige, men internt relaterede emner. Jeg indleder med at kaste et kritisk blik på afhandlingens undersøgelsesmetodik og diskuterer, hvorledes afhandlingens resultater kan siges at være en konsekvens af den valgte metodik. Herefter vender jeg tilbage til transferbegrebet for at diskutere dette begrebs relevans i lyset af mine analyseresultater. Dette fører til en diskussion af afhandlingens læringsdefinition, som kritiseres for (på samme vis som det klassiske transferbegreb) en manglende forståelse for læringens mere komplekse processer

og udtryksformer. Afslutningsvist søger jeg med udgangspunkt i min undersøgelse at forholde mig til den aktuelle debat om masteruddannelsers formål og berettigelse i det danske samfund for herved at diskutere, hvorledes vi fremrettet kan få mest mulig gavn af dette videreuddannelsestilbud.

I afhandlingens '*efterskrift*' præsenteres en undersøgelse af de danske masteruddannelser foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og udgivet kort før indleveringen af denne afhandling. Efterskriftet beskriver denne undersøgelses væsentligste resultater, som i langt de fleste tilfælde lægger sig i forlængelse af beskrivelserne i afhandlingen. Endvidere diskuteres implikationerne af EVA's resultater for min undersøgelse.

Kapitel 2: Livslang læring - Europæisk uddannelsesdebat og dansk uddannelsespolitik

Som beskrevet i sidste kapitel er omdrejningspunktet for denne afhandling et studie af studerendes læring på en dansk masteruddannelse set i et transferperspektiv. Relevansen af dette emne skal blandt andet findes i udformningen af det nuværende videreuddannelsessystem, der siden sin indførelse har præsenteret danske uddannelsesinstitutioner og ikke mindst de danske universiteter for en række udfordringer. Derfor søger kapitel 2, at beskrive tilblivelsen af dette system for på denne vis at kontekstualisere undersøgelsens genstandsfelt. Dette gøres ved at redegøre for de historiske forhold og debatter, der ligger til grund for det nuværende system. Eftersom dansk uddannelsespolitik og uddannelsesdebat gennem tiderne har været præget af og spillet sammen med den internationale diskurs – primært båret frem af store, magtfulde organisationer som UNESCO, OECD og EU, vil jeg indlede kapitlet med en redegørelse for strømningerne i den internationale uddannelsesdiskurs, der primært har bevæget sig mellem humanistiske dannelsesidealer og samfundsøkonomiske nytteidealer. Dette er relevant, eftersom disse forskellige diskurser behandler forholdet mellem uddannelse og læring ganske forskelligt. Da store dele af denne internationale diskurs har diskuteret spørgsmål omhandlende voksen- og videreuddannelse i forbindelse med emnet livslang læring, indledes kapitlet med en kort indkredsning af dette begreb.

Livslang læring

Begrebet livslang læring har som sagt været centralt for den internationale videreuddannelsesdebat. Derfor skal vi indledningsvist se lidt nærmere på begrebet for samtidig at eksplicitere kapitlets fokus yderligere. Imidlertid er det vigtigt at være opmærksom på, at tankerne bag livslang læring ikke er entydige. Således tager begrebet i mange tekster og udtalelser delvist form efter den interessent, der udtaler sig om emnet. Ofte henviser tankerne bag begrebet til en uddannelsestænkning, der interesserer sig for læring gennem hele livet. Det er således en helhedsorienteret uddannelsesforståelse, der tænker uddannelse ind i et livsperspektiv og søger at samtænke de forskellige uddannelsesstilbud, individet møder fra tidlig barndom og op til den afsluttende terminalfase. Imidlertid ser man ligeledes, at begrebet Livslang Læring i mange sammenhænge bruges som metafor for voksen- og videreuddannelse. Dette gælder også for dette kapitel, hvilket skyldes at afhandlingen interesserer sig for videre/efteruddannelsesområdet. Jeg vil derfor kun beskæftige mig med og udfolde den del af debatten om livslang læring, der forholder sig til og interesserer sig for uddannelse, der ligger ud over det traditionelle uddannelsessystem.

Grundet de mange forskellige fortolkninger og anvendelser af begrebet livslang læring er det vældigt vanskeligt at finde en entydig og samlet definition af begrebet, der ikke samtidig bliver så bred, at den, kan dække over stort set samtlige aspekter ved menneskelig aktivitet og dermed bliver indholdstom (Illeris 2003). Imidlertid søger nogle af de oftest anvendte

definitioner at indskrænke begrebet, hvilket bl.a. andet ses med EU's definition, i hvilken det hedder, at livslang læring skal forstås som:

Al læringsaktivitet, som man deltager i gennem hele livet, med det formål at fremme viden, færdigheder og kompetencer set i et personligt, borgermæssigt, socialt og/eller beskæftigelsesrelateret perspektiv (Kommissionen for de Europæiske Fællesskaber 2001).

OECD er på linje med EU, når organisationen i 1996 i rapporten *Lifelong Learning for all* definerer begrebet som:

Lifelong Learning is now understood to mean the continuation of conscious learning throughout the life-span, as opposed to the idea that education stops at 16, 18 og 21 (OECD 1996: 89).

Centralt for begge definitioner er, at læringsaktiviteten skal være bevidst eller *formålsbestemt*. På denne vis signaleres det, at livslang læring ikke omhandler *enhver* læringsaktivitet men derimod *planlagte* læringsaktiviteter. På denne vis tager diskursen om livslang læring således stadig den dag i dag primært udgangspunkt i spørgsmålet om, hvorledes man kan etablere et system, der giver mulighed for deltagelse i kontinuert undervisning.

UNESCO og det demokratiske dannelsesprojekt

En af de første aktører, der for alvor gik ind i debatten om livslang læring, var FN's organisation for uddannelse, forskning og kultur UNESCO. UNESCO blev dannet i 1946. I skæret fra ødelæggelserne efter verdenskrigen var medlemsstaterne optaget af, hvorledes man kunne fremme fred og demokrati i verden og dermed undgå en gentagelse af fem frygtelige år. Blandt de stiftende medlemmer var der bred enighed om, at en varig fred og et udviklet demokratisk samfund var uløseligt forbundet med uddannelse.

UNESCO var således fra begyndelsen en organisation, der gennem uddannelse og dermed dannelse af folket skulle stå som et bolværk mod ufred og krig. Organisationen fik til opgave at fokusere på uddannelse i bred forstand. Derfor har UNESCO fra begyndelsen interesseret sig for og fokuseret på såvel børne- og ungdomsuddannelse som voksenuddannelse. Således kan man i rapporten fra UNESCO's første generalforsamling i 1946 læse, at foreningen vil iværksætte tiltag, der fremmer udviklingen af voksenuddannelse, ligesom organisationen vil støtte forskning indenfor voksenuddannelse, og endelig vil den arbejde for at etablere en voksenuddannelseskonference i 1948 (UNESCO 1946). Denne konference, der dog først blev afholdt i 1949 i Helsingør, blev den første af en længere række konferencer⁷, der specifikt sætter fokus på voksenuddannelse. Tanken om livslang læring og dermed om undervisning

⁷ Den seneste (nr. 6.) blev afholdt i Brasilien i 2009.

som en aktivitet, der rækker ud over børne- og ungdomslivet, bringes første gang i spil ved den anden internationale konference i 1960 i Montreal⁸:

Recognizing that the wider provision of education for children and young persons which has taken place in most countries during the last century has been accompanied by the development of an increasing demand for education by adults, this Conference urges governments to regard Adult Education not as an addition but as an integral part of their national system of education (UNESCO 1960).

UNESCO gjorde sig, som det fremgår af ovenstående, tidligt i perioden efter 2. verdenskrig til fortalere for en forståelse af voksenuddannelse som en integreret og nødvendig del af enhver nations samlede uddannelsessystem. Uddannelsestænkning og (mere afgørende) uddannelsespolitik måtte ifølge UNESCO forholde sig til og interessere sig for uddannelse i et livsperspektiv.

De første referencer til livslang læring i UNESCO's tekster findes i rapporten *Learning to be – the world of education today and tomorrow* fra 1972. Rapporten søger at beskrive udviklingen i uddannelsestænkning og -praksis for på denne baggrund at komme med en række forslag og anbefalinger til fremtidig praksis. Rapporten kan siges at have to udgangspunkter. Det første udgangspunkt kan føres tilbage til UNESCO's stiftelse og de fredskonstituerende intentioner, som foreningen hviler på. Således fremføres det adskillige gange i rapporten, at uddannelse er en demokratisk rettighed, som ikke kan begrænses til de få privilegerede, men derimod må forstås som et privilegium, der til alles fælles interesse må udbredes til alle verdens borgere. Endvidere er der en klar forestilling om social retfærdighed og ligestilling indlejret i rapporten. Tanken om at det stadig mere velstillede samfund har et moralsk ansvar for at levere ydelser – forstået som læring og dannelse – tilbage til dets borgere. Det er simpelthen en national og (ikke mindst) international forpligtigelse at sikre adgang til uddannelse og derved udligne nogle af de rigdomme, som særligt det vestlige samfund har akkumuleret.

Rapportens andet udgangspunkt er nært beslægtet med den på daværende tidspunkt meget populære uddannelsestænkning, som udspringer af den humanistiske psykologi (Rogers 1969, Maslow 1954). Tankerne om selvudvikling og uddannelse som vejen til realisering af menneskets fulde potentialer ses gennem hele rapporten. Mennesket er, som det hedder i teksten, modsat alle andre racer karakteriseret ved dets ufærdighed. En ufærdighed, der samtidig rummer en uendelig mulighed for forsat udvikling i vor stræben efter at blive hele mennesker.

Societies in our time have the experience and the existing or potential resources required (but we do not underestimate the difficulties involved) to help man fulfill

⁸ Formuleringen 'livslang læring' findes rent faktisk ikke i konferencerapporten, men strukturerne til det, der senere bliver til et program om livslang læring, er ganske tydelige.

himself in every possible way — as agent of development and change, promoter of democracy, citizen of the world, author of his own fulfillment—and to help him find his path through reality towards the ideal of the complete man (UNESCO 1972: 158).

Uddannelse er tydeligvis ikke noget, der blot iværksættes for at fremme produktionsoptimering eller for at hjælpe medarbejdere med at håndtere stadig mere kompleks teknologi i en evigt foranderlig verden. Uddannelse er først og fremmest et *livslangt demokratisk dannelsesprojekt*, der skal sikre individets mulighed for at blive det, det stræber mod at blive.

I rapporten er der ganske vist adskillige henvisninger til behovet for en forsat udvikling af arbejdsstyrkens kompetencer, udfordringerne i et globalt samfund i konstant forandring, den teknologiske udviklings krav om nytænkning osv. Dog er der ingen tvivl om, at rapporten har et temmelig humanistisk, ideologisk udgangspunkt sammenlignet med senere UNESCO-tekster, der i højere grad har adopteret den samfundsøkonomiske nyttediskurs.

UNESCO spiller stadig en vigtig rolle i globale uddannelsessammenhænge – særligt i ulandene og BRIK-landene, men i en europæisk og en dansk kontekst kan man argumentere for, at andre organisationer særligt OECD og EU i stadig mere udpræget grad har sat sine aftryk på den førte politik. Når det er væsentligt at nævne organisationen i denne sammenhæng, skyldes det, at UNESCO's tanker om uddannelse i høj grad er blevet bevaret i uddannelsessystemet, som derved i et vist omfang har stået i opposition til de neoliberale og samfundsøkonomiske diskurser, der gennem de sidste 25 år har præget den førte politik, men også fordi OECD og EU har overtaget dele af UNESCO's retorik i deres egen behandling af begrebet livslang læring, hvilket vi skal vende tilbage til senere i kapitlet.

OECD – Livslang læring for alle

Rubenson (2006) argumenterer for, at udviklingen i diskursen om voksenuddannelse efter 2. verdenskrig kan opdeles i tre faser, hvor hver fase er repræsenteret ved hver sin magtfulde organisation som primus motor. Den første fase som forløber fra 1945 frem til slutningen af halvfjerdserne er, som vi har set ovenfor, præget UNESCO's humanistiske uddannelsesforståelse med fokus på demokratisering og individets selvaktualisering. Den anden fase, som indledes i begyndelsen af 1980'erne, tager en mere markedsorienteret og samfundsøkonomisk vending med OECD som den fremmeste eksponent for denne uddannelsestænkning.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) blev stiftet af en række europæiske lande i 1948⁹. Organisationens oprindelige formål var (ligesom mange andre organisationer skabt i kølvandet af 2. verdenskrig) at forhindre fremtidige gentagelser. Hvor

⁹ Indtil 1961 hed organisationen The Organisation for European Economic Co-operation (OEEC). Med optagelsen af ikke-europæiske lande i organisationen ændrede man navn.

UNESCO søgte at nå dette mål gennem øget uddannelse af befolkningen, fokuserede OECD på at skabe økonomisk vækst for dens medlemmer – ud fra antagelsen om at forøget velstand ville minimere risikoen for fremtidige krige.

Fra slutningen af 1960'erne blev uddannelsespolitik ligeledes et område, der fyldte stadig mere i organisationens virke (Bengtsson 2009). OECD's tilgang til voksenuddannelse var imidlertid et ganske andet end UNESCO's. I OECD's tilgang kædes uddannelse i langt højere grad sammen med et samfundsøkonomisk vækstperspektiv. Endvidere kan man i OECD's tekster finde en større mistillid til det etablerede uddannelsessystem, der i OECD's øjne stod på sidelinjen af det virkelige liv og nok var "rig på information, men fattig på aktion" (Kallen 1996: 19). Denne position ses allerede i de tidlige tekster, hvoraf den mest kendte nok er OECD's rapport *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning* fra 1973. OECD's position var, at uddannelse skulle have en tæt sammenhæng med praksis (arbejdslivet), og at en tilbagevendende voksenuddannelse bedst kunne varetages som kortvarige forløb tilbudt til den enkelte, når behovet for opkvalificering opstod (OECD 1973).

OECD's position på voksenuddannelsesområdet blev langsomt mere markant op gennem 1970'erne, og i 1980'erne overtog de på mange måder dagsordenen fra UNESCO. Dette er der øjensynligt flere grunde til: UNESCO's lidt luftige idéer viste sig svære at føre ud i livet. Den neoliberale diskurs, der med udgangspunkt i økonomen Milton Friedmans arbejde, argumenterede for tanken om lade de frie markeds kræfter regulere sig selv og samtidig minimere statens indflydelse og magt, vandt udbredelse i Europa. Desuden vendte 70'ernes økonomiske fremgang til nedgang (Fitoussi & Phelps 1986), hvilket medførte et øget fokus på omkostningseffektivitet. Denne nedgang i økonomien gav samtidig OECD's budskab om, at uddannelse skulle betragtes som en farbar vej ud af krisen og fremad mod en stærkere samfundsøkonomisk fremtid, vind i sejlene (Rubenson 2006A). OECD's rapport fra 1989 med titlen *Education and the Economy in a Changing Society* er et godt eksempel på dette skift i diskursen, hvor voksenuddannelse i langt højere grad kædes sammen med et økonomisk perspektiv på læring og udvikling.

OECD er fortsat en vigtig aktør i nutidens diskurs om livslang læring¹⁰, men fra begyndelsen af 1990'erne meldte en tredje og endnu større organisation, nemlig EU, sig ind i denne debat, hvilket med Rubensons (2005) ord, indvarslede den tredje bølge i europæisk uddannelsesdebat.

¹⁰ Hvilket blandt andet illustreres ved de storstilede PIAAC undersøgelser, der søger at kortlægge voksnes kompetencer i 26 af OCDS's medlemslande.

EU – Memorandum om livslang læring

Det europæiske samarbejde var i de første 3-4 årtier efter 2. verdenskrig primært et økonomisk mellemstatsligt toldsamarbejde med et udspring i kul- og stålindustrien. Af denne grund var uddannelsespolitik ikke et voldsomt stort emne i EØF eller den efterfølgende udvidelse af samarbejdet i form af EF. Vedtagelsen af Maastrichttraktaten i 1992 omdannede det økonomiske interessefællesskab til en europæisk union. Med dette udvidede politiske mandat var det et logisk skridt at udforme egentlige politikker inden for områder, der hidtil havde været overladt til de respektive nationalstater – herunder uddannelsespolitik.

Det første egentlige uddannelsespolitiske udspil kom i 1995 med hvidbogen *Teaching and learning – Towards the learning society*, der var tænkt som et indspark i den løbende debat om uddannelse og kontinuerlig opkvalificering. En debat EU søgte yderligere at kvalificere og intensivere ved at gøre 1996 til europæisk år for livslang læring. I 2000 udgav kommissionen et memorandum om livslang læring, der, ifølge forfatterne, baserer sig på erfaringer bl.a. indsamlet gennem det europæiske år for livslang læring. Dette memorandum var tænkt som et debatoplæg, der skulle bane vejen for en formuleret EU politik, hvorfor man udbad sig respons på oplægget. Memorandummet er struktureret omkring seks centrale uddannelsesbehov:

- Behovet for udvikling af nye basale færdigheder.
- Behovet for øget investering i humane ressourcer.
- Behovet for innovation indenfor undervisnings- og læringsområdet.
- Behovet for anerkendelse af multiple læringsformer – særligt ikke-formelle, og uformelle uddannelsesaktiviteter.
- Behovet for at gentænke rådgivning og vejledning til uddannelsessøgende.
- Behovet for at sikre uddannelsesmuligheder så tæt på de lærendes lokalmiljø som muligt (Stuart & Greenwood 2006).

I sin overordnede form er der næppe mange, der kan være uenig i disse seks punkter. Derimod opstod der en intens debat om EU's definition af begrebet livslang læring. I memorandummet defineres livslang læring således som "al formålsbestemt læringsaktivitet, som man løbende deltager i med henblik på at forbedre sin viden, sine færdigheder og sin kompetence (EU 2000:3). Formuleringen blev mødt med kritik, eftersom den, ifølge kritikerne, i for høj grad kædede livslang læring sammen med en samfundsøkonomisk tænkning, hvorved den i kritikernes øjne lagde sig for tæt op af den linje, som OECD havde lanceret op gennem firserne og halvfemserne. EU valgte derfor i dokumentet *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (2001), der blev til på baggrund af høringsprocessen, at ændre definitionen til den i dag

gældende¹¹ (Borg & Mayo 2005). OECD's stringente økonomiske perspektiv er således blevet udskiftet med et mere nuanceret udtryk, hvilket får Rubenson (2006B) til at kalde det en "blødere" økonomisk version, der reflekterer værdierne i Giddens (1999) såkaldte tredje vej.

Overordnet er der en vis enighed blandt uddannelsesforskere om, at EU's fokus på og (ikke mindst) støtte til forskellige uddannelsestiltag har haft en effekt på medlemslandene, hvor interessen for og debatten om livslang læring er intensiveret gennem de sidste 10 år (Stuart og Greenwood 2006). Dette kan ligeledes ses i den danske uddannelsesdebat, som i mange henseender genspejler problematikken i forhold til at orientere sig mellem en humanistisk udviklingsdiskurs og en økonomisk vækstdiskurs. Dette søges illustreret i kapitlets anden del som beskriver udviklingen i dansk uddannelsespolitik.

Voksenuddannelse i Danmark

En af de første, der satte begrebet voksenundervisning til debat herhjemme (og i det hele taget), var N.F.S. Grundtvig, som i midten af det nittende århundrede gjorde sig til talsmand for nødvendigheden af at anlægge en anden form for skolevirksomhed i Danmark – højskolen. Hvor Rousseau godt hundrede år forinden havde gjort sig til talsmand for at etablere en alment dannende uddannelse af barnet (the noble savage), fokuserede Grundtvig på ungdommen og det tidlige voksenliv. Særligt ungdommen på landet skulle *uddannes* og dermed gives mulighed for at træde ind i og udfylde væsentlige positioner i bondesamfundet. Grundtvig var en arg modstander af det etablerede skolesystem, som i hans øjne udelukkende fokuserede på skriftlig, abstrakt viden, og som derved fjernede sig fra den almindelige danske borger. Ja ikke nok med det, den fremmedgjorde ham og fjernede ham fra de vigtige fædrelandskonstituerende værdier. Grundtvigs interesserede sig derfor først og fremmest for, hvordan man kan etablere et system, der giver mulighed for at uddanne unge mennesker til at blive voksne, dvs. til ansvarlige og loyale danske samfundsborgere – nemlig højskolen. Grundtvig gik dog aldrig selv aktivt ind i oprettelsen af en højskole, men var en stor inspiration for adskillige driftige folk, der tog sagen i egne hænder og åbnede skoler over hele landet. I løbet af de næste halvtreds år udviklede højskoletraditionen sig således, primært som et privat initiativ, hvor iværksættere etablerede deres egen højskole mere eller mindre inspireret af Grundtvigs oprindelige visioner. Således blev højskolerne i høj grad institutioner, der vægtede det talte ord og samtidig fokuserede på en almindelig undervisning, hvor fokus var på historie, litteratur, etik, sang og hvad man kunne kalde national dannelse. Højskolerne og deres uddannelsessyn har på mange måder influeret den danske uddannelsesdiskurs og -politik. Dette kan blandt andet tilskrives det forhold, at en væsentlig del af de ledende danske politikere (særligt frem til 1930'erne) har haft relationer til højskolen, men også fordi en stor del af den danske kulturelite ligeledes var tiltrukket af højskoletanken.

¹¹ Denne definition er gengivet tidligere i dette kapitel i afsnittet om livslang læring side 23.

Når beretningen om voksenundervisning i Danmark foldes ud, sker dette i reglen med et markant fokus på højskolebevægelsen og dens betydning for dansk uddannelsestænkning i det tyvende århundrede. Der er næppe heller ingen tvivl om, at bevægelsen har spillet en væsentlig rolle i den hjemlige uddannelsesdebat. Ser man derimod på antallet af elever, tegner der sig et lidt andet billede – end det traditionelle, hvor højskolen beskrives som *danskernes* skole. Højskolerne var nemlig først og fremmest bøndernes skoler – andelen af husmænd og byboere blandt skolernes elever var mindre end 20 % (Mørch 2006).

Den tiltagende urbanisering samt behovet for andre mere praktiske og/eller basale boglige fag, end hvad man kunne møde på de grundtvigianske højskoler åbnede imidlertid døren for den voksende aftenskolebevægelse, der hurtigt blev en institution med kontakt til væsentligt flere studerende, end hvad højskolerne kunne præstere (Korsgaard 1997). Grundidéen bag aftenskolen var så at sige, at det offentlige skulle stille lokaler til rådighed, hvis man kunne samle folk omkring en undervisningsaktivitet. Modsat højskolens vægtlægning på dannelsesfag som historie og litteratur, var aftenskolerne omdrejningspunkt i langt højere grad de basale kundskaber såsom læsning og regning – færdigheder som store dele af den voksne befolkning ikke mestrede. Endvidere blev der undervist i praktiske færdigheder. Mens undervisningen på landet oftest var struktureret som et samlet tilbud, hvorfor man kunne opleve, at fag som brevskrivning og boglæsning blev blandet med agerdyrkning, svineavl og lignende (ibid.), blev aftenskolerne i byerne derimod opdelt i to hovedretninger – en almen linje og en mere teknisk linje. Denne tekniske linje udviklede sig til de tekniske skoler, og den første lærlingelov fra 1889 gjorde det obligatorisk for lærlinge at følge visse fag på disse tekniske skoler. Dette skel mellem den almindennende og den teknisk erhvervsfaglige undervisning blev styrket op gennem det tyvende århundrede. Det er imidlertid først i 1960 med loven om uddannelse af ikke-faglærte arbejdere, at den erhvervsfaglige videreuddannelse institutionaliseres.

Disse ovenfor beskrevne ikke-koordinerede voksenuddannelsesinitiativer førte til, at man omkring 1960 stod med et voksenuddannelsessystem, som ifølge Rasmussen (2012) kunne inddeles i tre overordnede kategorier:

- Erhvervsfaglige uddannelser, som var rettet mod praktiske, håndværksmæssige færdigheder og med kurser, der ofte var udviklet i samarbejde med erhvervslivet.
- Basale kundskabsforbedrende uddannelser, som sigtede mod at kvalificere elevernes evner indenfor for basale, generelle kundskabsområder såsom læsning og regning
- Folkeoplysning der med udgangspunkt i højskolerne samt dele af aftenskolerne og oplysningsforbundene havde et dannende og personlighedsudviklende sigte.

Voksenuddannelsespolitik i Danmark fra 1960 og frem – på vej mod en masteruddannelsesreform

I sidste del af dette kapitel skal vi se på udviklingen af voksenundervisningen i Danmark i de sidste 50 år. Særligt fokus vil der være på forløbet frem mod en universitær

videreuddannelse i form af masteruddannelserne, der som bekendt er omdrejningspunktet i denne afhandling.

De forskellige initiativer og debatter, der har præget udviklingen i dansk voksenuddannelsespraksis fra omkring 1850-1950, har medvirket til formgivning af en distinkt dansk efter-/videreuddannelsesdiskurs med sine karakteristiske særtræk. En diskurs, der stadig genfindes i vore dage, og som har spillet en ikke uvæsentlig rolle i måden, hvorpå vi i Danmark har mødt de strømninger i den internationale debat om livslang læring, som jeg har redegjort for tidligere i dette kapitel. I korte træk kan disse særtræk ved en dansk diskurs beskrives således:

- En vægtning af den personlige dimension i uddannelse. Uddannelse handler ikke blot om at tilegne sig et fagligt stof, men ligeledes om at udvikle sig som individ og borger.
- Et syn på uddannelse som en menneske- eller borgerrettighed, som samfundet skal stille til rådighed for dets borgere.
- Et ønske om at uddannelse er for alle, og derfor som udgangspunkt er gratis eller i hvert fald overvejende statsligt finansieret.
- En forståelse, der kæder uddannelse tæt sammen med demokrati og ligestilling. Uddannelse er en nødvendighed i et samfund, der stræber mod at mindske økonomiske, sociale og kønsorienterede forskelle mellem dets borgere.
- En villighed til at samarbejde med eksterne aktører, såsom virksomheder, politiske interesseorganisationer og lignende om at opbygge og udvikle offentlige uddannelsessystemer (Rasmussen 2006B: 52).

Disse fællestræk i dansk uddannelsestænkning kan imidlertid ikke genfindes i egentlig lovgivning indenfor efter-/videreuddannelsesområdet før den ovenfor nævnte lovgivning om uddannelse af ikke-faglært arbejdskraft fra 1960. Som tilfældet var i det øvrige Europa, var spørgsmålet om efter-/videreuddannelse ikke noget, der fyldte meget i den samfundsmæssige praksis og dermed heller ikke i den politiske debat forud for 1960'erne. Således mener Ehlers (2006) at kunne spore de første politiske initiativer til en egentlig politik på efter-/videreuddannelsesområdet til publikationen *Betænkning vedrørende fritidsundervisning for voksne afgivet af det af undervisningsministeren under 3. november nedsatte udvalgte aftenskoleudvalg* fra 1965.

I 60'erne og 70'erne var dansk uddannelsespolitik under kraftig påvirkning fra UNESCO. Særligt vigtig var i den forbindelse den tidligere refererede UNESCO-rapport fra 1972 samt den afsluttende rapport fra UNESCO's møde i Tokyo samme år. Mange af de forslag, der her fremsættes, kan genfindes i det såkaldte *10 punkts-program for voksenundervisning og folkeoplysning*, som folketinget vedtog i 1984. I dette hedder det blandt andet:

1. Voksenundervisningen og folkeoplysningen udvikles efter et decentralt mønster, hvor deltagere, undervisere og initiativtagere gives udstrakt frihed til at bestemme indhold og form. Det offentlige sikrer den voksne befolkning et bredt undervisningstilbud af såvel folkeoplysende som alment kompetencegivende og erhvervsmæssig karakter og giver økonomisk støtte til voksnes deltagelse heri.
5. Ved tildelingen af offentlige tilskud prioriteres den undervisnings- og folkeoplysningsvirksomhed, som etableres for voksne, der kun har fået en beskeden andel i samfundets omfattende uddannelsesstilbud.
6. De økonomiske og arbejdsmæssige betingelser for deltagelse forbedres bl.a. ved oprettelse af en uddannelsesfond. Voksenuddannelsesstøtte gives efter den enkeltes eget frie valg til at deltage i et bredt udvalg af folkeoplysende tilbud, herunder folkehøjskole samt alment kompetencegivende eller erhvervsmæssig voksenundervisning. Ved tildeling af støtte tages særligt hensyn til de i punkt 5 nævnte grupper¹².

Som man kan se af ovenstående, gennemsyres teksten af en klar intention om, at voksenuddannelse skal være et fælles gode, og at politikernes rolle i denne forbindelse dels er at sikre et varieret tilbud om forsat undervisning – også i voksenlivet – og dels sikre mindre bemidlede gruppers adgang til undervisning. 1980'erne var imidlertid en periode, der markerede et skifte i den danske voksenundervisningspolitik, som fra 1930 og frem i overvejende grad havde været præget af socialdemokratisk ledede regeringer. I 1982 overtog Poul Schlüter statsministeriet, og for første gang i mere end 60 år, oplevede Danmark, at en borgerlig regering sad i mere end én valgperiode. Uddannelsespolitikken var et af de områder, hvor man, ifølge Rasmussen (1998), tydeligt fik at mærke, at Danmark gennem en længere periode blev ledet af en borgerlig regering¹³, der med Bertel Haarder som frontfigur kæmpede for etableringen af et mere frit marked på uddannelsesområdet – herunder også for efter-/videreuddannelsesområdet, hvor erhvervslivet skulle spille en større rolle i forbindelse med at formulere de for dansk erhvervslivs mest presserende kompetencebehov. I 1985 vedtog folketetinget lov om erhvervsrettet efter- og videreuddannelse. Loven havde til hensigt at igangsætte kvalifikationsgivende uddannelsesinitiativer for ansatte i private virksomheder – primært for ansatte med en uddannelse, der placerede sig mellem et faglært og et akademisk niveau (ibid.). Lovens idé bestod i, at initiativet til et givent uddannelsesforløb skulle stamme fra virksomhederne, som skulle identificere deres opkvalificeringsbehov, for efterfølgende i samarbejde med en uddannelsesorganisation at sammensætte et uddannelsesforløb til hvilket, der kunne søges om statsstøtte.

¹²

[http://www.denstoredanske.dk/Erhverv, karriere og ledelse/P%C3%A6dagogik og uddannelse/Uddannelses- og erhvervsvejledning/folkeoplysning](http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Uddannelses- og erhvervsvejledning/folkeoplysning)

¹³ I den forbindelse skal det dog nævnes, at efterfølgende regeringer (også de socialdemokratisk ledede) i store træk har videreført den linje, der blev indledt i 1980'erne, hvorfor man med en vis ret kan argumentere for, at den førte politik også har været et udtryk for tidsånd og samfundsudvikling og ikke blot politisk ideologi.

Det var imidlertid ikke kun de erhvervsfaglige uddannelser, der blev ændret i 1980'erne. I slutningen af denne periode – nærmere betegnet 1989 – vedtog man *lov om åben uddannelse* med undertitlen *erhvervsrettet voksenuddannelse*. I dette udspil genfindes de neoliberale idéer, der (som vi tidligere har set) var stærkt i vælten i disse år. Af udspillet fremgår det, at loven skal fremme *et bredt tilbud af erhvervsrettet deltidsuddannelse til den voksne befolkning*. Man ser således et tydeligt signal om, at uddannelsernes sigte skal være erhvervsorienteret, og samtidig påpeger man med ordet deltidsuddannelse, at det er noget, der skal foregå samtidig med, at folk passer deres arbejde. Endvidere læses, at *Uddannelsesinstitutionen opkræver betaling for deltagelse i undervisningen inkl. prøver og anden bedømmelse*. Deltagerbetaling blev dermed en integreret del af det offentlige uddannelsessystem. Dette er en radikal forandring, eftersom den hidtil førte politik i høj grad tog udgangspunkt i tanken om gratis uddannelse og dermed lige adgang for alle. Samtidig signalerede politikerne med lovforslaget, at efter-/videreuddannelse var et ansvar for alle højere læreanstalter herunder også universiteterne, som hidtil ikke havde været synderligt aktive indenfor voksen- og videreuddannelsesområdet.

I 1993 overtog socialdemokratiet regeringsansvaret, og Ole Vig Jensen blev undervisningsminister. Det første større udspil på voksenuddannelsesområdet fra den nye regering var en ny 10-punktsplan – denne gang om tilbagevendende uddannelse – som udkom i 1995. De fleste punkter var ikke nye, men i højere grad nuanceringer af allerede vedtagen politik. Enkelte punkter er dog ganske interessante for dette kapitel og skal derfor nævnes her. Således hedder det at:

2. Flere uddannelsesinstitutioner skal tilbyde og tilrettelægge uddannelse
5. Der skal skabes større sammenhæng og gennemsigtighed via et udbygget meritsystem og friere adgang på eget ansvar (Undervisningsministeriet 1995)

Af disse punkter kan man udlede, at politikerne på trods af de tidligere initiativer i forbindelse med loven om åben uddannelse stadig ikke var tilfredse med det etablerede uddannelsessystems engagement i efter-/videreuddannelse samt uddannelsesinstitutionernes villighed til at meritere kompetencer opnået gennem erhvervsarbejde ind i uddannelsessystemet. Adgangskriterierne til højere uddannelser burde ifølge 10-punktsplanen være ”mere fleksible og bygge på brede niveaubetragtninger frem for detaljerede fagspecifikke sammenligninger”. Når man går punkterne igennem, er det tydeligt, at de humanistiske uddannelsesidealer gang på gang fremhæves, og der kan næppe være tvivl om, at den socialdemokratisk ledede regering har følt et vist krydspres mellem tidligere tiders humanistiske uddannelsesideologi og nuværende politiske og økonomiske strømninger.

Den økonomiske tænkning sætter sig dog stadig mere markant igennem, og er dermed særdeles tydelig i periodens vigtigste reform – Voksen- og efteruddannelsesreformen (VEU-reformen) fra 2000. Reformen blev til på baggrund af et udvalgsarbejde (nedsat under

Finansministeriet) hvor medlemmer fra Finansministeriet, Arbejdsministeriet og Undervisningsministeriet, skulle se på hele VEU-området (Mortensen 2001). Arbejdet mundede ud i rapporten *Mål og midler i offentligt finansieret voksen- og efteruddannelse*, i hvilken man blandt andet kan læse, at over halvdelen af offentlig støtte går til ikke-kompetencegivende forløb og kun 2 % til opnåelse af formel erhvervskompetence. På denne baggrund konkluderes følgende i rapporten:

Der er brug for en betydelig forenkling, og højere grad af samordning og målretning, så effekten af ressourceindsatsen kan forøges... Der kan imidlertid stilles spørgsmålstejn ved om udbyttet af [den nuværende] indsatsen i tilstrækkeligt omfang bidrager til at realisere de samfundsmæssige målsætninger og står mål med de anvendte ressourcer (Finansministeriet 1999: 9+18).

VEU-reformen skulle således sikre en bedre samfundsøkonomisk effekt og det endda for færre penge, eftersom reformen blev fulgt op af nedskæringer på voksenuddannelsesområdet på 500 millioner kroner. Disse penge skulle findes ved effektiviseringer, øget brugerbetaling samt en kraftig reduktion af støtten til de personlighedsudviklende forløb – primært undervisning på højskoler og daghøjskoler.

Strukturelt bød reformen på en særdeles væsentlig nyskabelse med oprettelsen af *Videreuddannelsessystemet for voksne*, der er tænkt som et parallelt system til det eksisterende uddannelsessystem. Systemet består af fire niveauer:

- Grundlæggende voksenuddannelse (GVU) som svarer til ungdomserhvervsuddannelserne
- Videregående Voksen Uddannelse (VVU) som svarer til en erhvervsakademiuddannelse
- Diplomuddannelse, som svarer til en mellemlang videregående uddannelse
- Masteruddannelse, der niveaumæssigt svarer til en kandidatuddannelse

Alle fire niveauer er som sagt tænkt som videreuddannelser, der læses på deltid. Endvidere er der krav om et vist niveau af relevant erhvervserfaring (typisk to år). Dette krav om erhvervserfaring er en måde at meritere kompetencer opnået gennem relevant arbejde ind i det officielle uddannelsessystem. Samtidig bruges disse kompetencer også som argument i forhold til, at en deltidsuddannelse kan svare til en fuldtidsuddannelse. Det er imidlertid ikke helt klart, hvad der præcist menes med, at uddannelserne *svare til* en tilsvarende uddannelse i det traditionelle uddannelsessystem, hvilket efterlader et forholdsvis stort rum til fortolkning og samtidig medfører en vis usikkerhed om deltidsuddannelsernes status. Endvidere har det vist sig, at særligt VVU har været en mindre succes end forventet. Sandsynligvis fordi en erhvervsakademiuddannelse egner sig mindre godt til deltidsstudier (Rasmussen 2012). Til gengæld har videreuddannelsessystemet på de højere niveauer været en betydelig succes, hvilket vi skal se nærmere på i det følgende afsnit.

De danske masteruddannelser

Med Videreuddannelsesreformen begyndte der at sker ændringer i det universitære system. Universiteterne havde gennem længere tid haft et noget ambivalent forhold til efter-/videreuddannelse. Således var der faktisk allerede op gennem 1980'erne taget visse skridt i retning af at gøre efter-/videreuddannelse til et større universitært aktivitetsområde. Disse skridt var initieret af universiteterne selv, som på grund af faldende søgning til (især) de humanistiske fakulteter var tvunget til at se sig om efter nye kundegrupper (Rasmussen 1998). Disse initiativer kan ses som en medvirkende årsag til vedtagelsen af lov om åben uddannelse, der søgte at formalisere det universitære efter-/videreuddannelsesudbud. Imidlertid var de universitære initiativer frem til årtusindskiftet stadig præget af, hvad man kunne kalde spredt fægtning. Videreuddannelses-reformen skulle derfor også være et "wake up call" til universiteterne om i langt højere grad at opprioritere og standardisere arbejdet med videreuddannelse.

Det er ikke helt let at få et klart overblik over de universitære efteruddannelsesinitiativer før år 2000, eftersom der ikke har været en klar fælles strategi for opsamling af information. Således skriver Lorentsen og Niemann (2010), at der til og med 2001 blot var registreret 14 masterstuderende på landsplan, mens dette tal året efter var vokset til 1100. Denne voldsomme stigning skal, som forfatterne konstaterer, nok i højere grad tages som et udtryk for en mangelfuld registrering fremfor et fantastisk boom i universitær videreuddannelsespraksis. På trods af disse mangelfulde opgørelser og vores deraf utilstrækkelige viden om den præcise udvikling indenfor området er der imidlertid ingen tvivl om, at de danske universiteter i høj grad har taget masteruddannelserne til sig. Således har alle universiteter i dag en række masteruddannelser i deres uddannelsesportefølje og diversiteten i udbuddet med hensyn til målgruppe, pædagogisk sigte og fagligt indhold ganske stort. Årsagerne til væksten i masteruddannelser er øjensynligt flerfoldige. Universiteterne har ganske givet haft et økonomisk incitament til at etablere uddannelser, og dette incitament er endvidere blevet næret af den voksende interesse fra aftagernes (arbejdsgivernes¹⁴) side for at investere i universitær videreuddannelse. Endvidere har presset fra politisk hold været med til at holde universiteterne til ilden. Dette pres kan blandt andet ses af den tidligere nævnte publikation om Danmarks strategi for livslang læring, hvor den daværende regering med al tydelighed fremhæver masteruddannelserne som en vigtig del af den strategi, der skal sikre, at "alle får lejlighed til at uddanne sig gennem hele livet", samt at "Voksen- og efteruddannelserne skal afspejle ændringer i kvalifikationskrav og behov på arbejdsmarkedet" (Undervisningsministeriet 2007: 20). Det bedste eksempel på dette politiske pres på uddannelsessystemet er nok forløbet omkring etablering af uddannelsen Fleksibel Master i Offentlig Ledelse, der er et resultat af trepartsforhandlingerne fra 2007. Ved disse forhandlinger blev det vedtaget at afsætte en

¹⁴ Niemann og Lorentsens undersøgelse af master, diplom- og VVU-studerende (2010) dokumenterer, at for mere end 80 procents vedkommende gælder det, at deres arbejdsgiver betaler for deres uddannelse.

pulje til opkvalificering af danske ledere i det offentlige system. Pengene skulle bruges som refusion i forbindelse med deltagelse i en ny uddannelse – den fleksible lederuddannelse (MPG som er den engelske forkortelse), som regeringen, KL og de faglige organisationer så at sige bestilte ved de danske universiteter. Tilblivelsen af MPG er således et eksempel på den politiske bevågenhed, masteruddannelsesområdet nyder i disse år og kan samtidig opfattes som et skridt i retningen af det markedsdrevne universitet, der i højere grad udvikler uddannelsesinitiativer ud fra et spørgsmål om efterspørgsel frem for faglige hensyn.

Den er dog ikke kun den politiske interesse, der er øget gennem det sidste årti. Således kan man konstatere, at antallet af masteruddannelser er vokset markant gennem de sidste ti år. En opgørelse offentliggjort i Politiken den 15/11 2008 viser, at antallet af masteruddannelser er gået fra 13 i 1998¹⁵ til 103 i 2008. I dag er der omkring 125 forskellige masteruddannelser fordelt på Danmarks otte universiteter¹⁶. Antallet af studerende er naturligt nok ligeledes vokset i takt med væksten i uddannelsesudbuddet. Således viser den seneste opgørelse fra dansk statistik¹⁷, at mere end 10.000 studerende var indskrevet på de danske masteruddannelser i skoleåret 2010/2011.

Afrunding

Oprindeligt hørte masteruddannelserne under en generel masterbekendtgørelse fra 16. august 2002 samt en række bekendtgørelser, der hver især regulerede et mindre antal eller blot en enkelt uddannelse. Denne ordning viste sig dog uhensigtsmæssig. Væksten i antallet af uddannelser medførte, at man ligeledes havde et voldsomt stort antal ensartede bekendtgørelser, der dog varierede i forhold til vægtningen af henholdsvis teori og praksis og dermed i sin fortolkning af, hvad en akademisk efteruddannelse i bund og grund er for noget. For at afhjælpe problemet med det stadigt voksende antal bekendtgørelser og samtidig sikre en højere grad af akademisk standardisering mellem de forskellige masteruddannelser indførte man den overordnede masterbekendtgørelse fra 7. december 2009. Heri kan man læse at:

§ 1. Masteruddannelser er forskningsbaserede videregående uddannelser inden for videreuddannelsessystemet for voksne

¹⁵ I 1998 fandtes samlebetegnelsen 'masteruddannelse' endnu ikke, men universiteterne havde enkelte uddannelser, som i indhold og niveau svarede til det, vi sidenhen er kommet til at kende som masteruddannelser.

¹⁶ Tallet beror på min egen optælling foretaget ved en gennemgang af universiteternes hjemmesider. Tallet må betegnes som en nogenlunde nøjagtig størrelse, eftersom det kan være svært at vurdere, hvorvidt de forskellige specialiseringer reelt adskiller sig fra hinanden i et omfang, der berettiger, at de i en sådan opgørelse tæller som selvstændige uddannelser. Endelig kan der være eksisterende masteruddannelser, som ikke udbydes på opgørelsestidspunktet og derfor ikke fremgår af universiteternes hjemmesider. Af uddannelsesministeriets hjemmeside fremgår det imidlertid, at der forefindes 113 forskellige masteruddannelser. Det "rigtige" antal må derfor nok antages at ligge mellem 113 og 125.

¹⁷ <http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2012/NR497.pdf>

§ 2. En masteruddannelse skal på videnskabeligt grundlag give de studerende viden, færdigheder og kompetencer, som kvalificerer til at kunne varetage højt kvalificerede funktioner i virksomheder, institutioner m.v. (bekendtgørelse nr. 1187)

Det ekspliciteres dermed, at masteruddannelser er *forskningsbaserede* uddannelser, der på *videnskabeligt grundlag* skal kvalificere de studerende i forhold til at løse *arbejdsrelaterede* opgaver. Der er i denne formulering flere interessante forhold, som jeg afslutningsvist vil trække frem. For det første er det tydeligt at det samfundsøkonomiske perspektiv er væsentligt mere fremherskende end det tidligere skitserede personlige vækstperspektiv. Faktisk finder man ingen steder i masterbekendtgørelsen referencer til dette perspektiv. Dog fremgår det af lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videreuddannelse, at "Videreuddannelsessystemet for voksne har til formål at give voksne mulighed for at forbedre såvel erhvervskompetencen *som* den personlige kompetence" (bekendtgørelse nr. 1049). Af lovteksten fremgår det imidlertid ikke, hvad der menes med "personlige kompetencer". Til gengæld læser man senere i teksten, at disse personlige kompetencer skal: "Kvalificere voksne til at kunne varetage højt kvalificerede funktioner i virksomheder, institutioner m.v." (ibid.). Videreuddannelsesreformen er således et tydeligt udtryk for den tiltagende erhvervsorientering i dansk uddannelsespraksis, som kapitlet har skitseret. Mens mange af de lovforberedende rapporter samt diverse politiske udtalelser (som beskrevet tidligere i kapitlet) illustrer en bestræbelse, på at balancere mellem de to forskellige uddannelsesdiskurser, der er skitseret i kapitlet, har dette tilsyneladende ikke fundet vej ind i selve lovteksten. Dette er ydermere interessant, eftersom danske uddannelsesinstitutioner, gennem en lang periode har været præget af en diskurs, der i høj grad vægter de humanistiske og demokratiske udviklingsidealer. Som vi skal se gennem afhandlingen, er spændingsfeltet mellem humanistisk dannelse og samfundsøkonomisk nytteoptik stadig et yderst centralt tema i dagens uddannelsesdebat og det bliver som tidligere nævnt også en vigtig figur i denne afhandlings anden del.

Masterbekendtgørelsens klare erhvervsfokus medfører endvidere, at universitetet i langt højere grad end tidligere må forholde sig til sammenhængen mellem den akademiske teori samt de akademiske færdigheder, som universitetet underviser i, og disse teoretiske færdigheders betydning i en organisatorisk arbejds kontekst. Undervisere og tilrettelæggere må nødvendigvis spørge sig selv, på hvilken måder akademisk teori kan medvirke til at kvalificere organisatorisk praksis og ikke mindst, hvordan undervisningen kan tilrettelægges på måder, der fremmer en sådan brobygning mellem uddannelse og arbejde.

Dog, et er søkort at forstå, noget andet som bekendt skib at føre. Spørgsmålet er således, om de politiske ambitioner om at forøge nytteværdien af dansk videreuddannelse, til gavn for danske medarbejdere, organisationer og det danske samfund har haft den ønskede effekt? Altså om de danske uddannelsesinstitutioner formår at leve op til disse politiske målsætninger om at balancere mellem humanistiske dannelsesidealer og samfundsøkonomisk rationalitet. Sagt med andre ord, om videreuddannelsessystemet virker

efter intentionen. Dette er emnet for det følgende kapitel, i hvilket vi skal se på nogle af de nyeste undersøgelser af videreuddannelse i Danmark.

Kapitel 3: Undersøgelser af videreuddannelse

I sidste kapitel har jeg skitseret udvikling i det danske videreuddannelsessystem samt de politiske idéer og ambitioner, som systemet kan siges at hvile på. Dette kapitel interesserer sig for undersøgelser, som beskæftiger sig med, hvordan videreuddannelsessystemet løser denne opgave – altså på hvilke måder det lever op til disse ambitioner og mål. Dette er relevant for afhandlingen af flere grunde. For det første lægger kapitlet sig i forlængelse af det foregående kapitel og fungerer på denne vis som en yderligere rammesætning af undersøgelsens genstandsfelt – videreuddannelsesområdet og mere specifikt de danske masteruddannelser. Endvidere skal kapitlet medvirke til at fokusere nærværende undersøgelse ved at præsentere de væsentligste resultater fra det seneste årtis forskning i videre- og efteruddannelse (VEU), hvilket samtidig gør det muligt at udpege huller i den eksisterende viden indenfor området.

Derfor beskæftiger dette kapitel sig med undersøgelser af uddannelseseffekt på videreuddannelsesområdet. Fokus vil primært være på danske undersøgelser, hvilket suppleres med enkelte skandinaviske, eftersom de øvrige skandinaviske lande har et VEU-system, der i et vist omfang minder om det danske system. Endvidere begrænses gennemgangen til undersøgelser foretaget efter indførelsen af det nuværende videreuddannelsessystem i 2001, eftersom afhandlingens omdrejningspunkt – masteruddannelsen – ikke eksisterede som en selvstændig del af det officielle videreuddannelsessystem før dette tidspunkt.

Det har imidlertid ikke vist sig helt let at finde frem til undersøgelser omhandlende videreuddannelse i en dansk kontekst. Søger man i Aalborg Universitetsbiblioteks søgemaskine Primo efter "Undersøgelser af videreuddannelse" eller "effekt af videreuddannelse", får man ikke et eneste hit. Skriver man blot "videreuddannelse", får man 157 hits. Går man denne liste igennem, står det dog hurtigt klart, at meget få værker kan siges at være egentlige undersøgelser, og endnu færre beskæftiger sig med dansk videreuddannelse inden for de sidste 12 år. Nedenstående gennemgang har derfor taget udgangspunkt i disse få, relevante værker, som jeg endvidere har brugt til at orientere mig videre fra qua deres litteraturhenvvisninger. Endvidere har jeg søgt på Uddannelsesministeriets hjemmeside samt på Nationalt Center for Kompetenceudviklings¹⁸ (NCK) hjemmeside. Endelig har jeg også lavet en almindelig Google-søgning med de samme søgeord som nævnt ovenfor. Det overordnede billede, der tegner sig på baggrund af min litteratursøgning, er imidlertid, at omfanget af forskningsprojekter, der beskæftiger sig med sammenhængen mellem undervisning og studieudbytte for VEU aktiviteter, er ganske begrænset. Således hedder det i den seneste opgørelse om *Evidensbaseret viden om voksen- og efteruddannelse 2012* fra NCK at:

¹⁸ Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK) under Aarhus Universitet har til formål at indsamle, systematisere og formidle viden inden for voksen- og efteruddannelsesområdet i Danmark.

Oversigten viser, at der er en relativt begrænset mængde ny viden inden for voksen- og efteruddannelsesområdet, og at det er et begrænset antal institutioner, som bidrager til frembringelse af denne viden (Sørensen og Bang 2013: 2).

Omfanget af forskning i VEU er altså ikke overvældende. Hvis man endvidere begrænser søgningen til kun at omhandle undersøgelser, der behandler ét element i det danske VEU-system – masteruddannelserne – medfører det ikke helt overraskende, at resultaterne viser sig yderligere sparsomme. Jeg har således kun fundet ganske få undersøgelser, som specifikt interesserer sig for masteruddannelserne, og af disse er næsten alle evalueringer af en specifik uddannelse. Af denne grund beskæftiger en del af de undersøgelser, der beskrives i dette kapitel, sig med et bredere segment indenfor videreuddannelsessystemet.

Hvad koster VEU?

VEU er som tidligere nævnt et af de hastigst voksende erhvervsområder. Således viser den seneste opgørelse fra Arbejdernes Erhvervsråd, at omtrent hver femte dansker i løbet af 2010 deltog i et voksen- eller videreuddannelsesforløb (AE 2012A). Med dette store omfang i offentligt støttede VEU aktiviteter, er det også klart, at der årligt postes store summer i efter-/videreuddannelse. Præcist hvor store er svært at afgøre, eftersom tallene kun vanskeligt lade sig opgøre. Hvornår er noget eksempelvis efter-/videreuddannelse? Falder en times ledercoaching ind under denne kategori? Skal der modregnes tabt arbejdsfortjeneste for denne time, når man opgør virksomhedens omkostninger? Alt i alt er det således vældigt vanskeligt at måle de nøjagtige udgifter, hvilket bliver tydeligt, når man ser på de forskellige rapporter og undersøgelser, der forholder sig til dette spørgsmål.

- DA gjorde forsøget i 2004, hvor de skønnede, at de samlede udgifter til VEU i Danmark løb op i 36 mia. kroner, hvoraf virksomhederne bidrog med 22 mia., mens de offentlige udgifter var på 14 mia.
- I Undervisningsministeriets rapport "Tal der taler" fra 2007 kan man læse, at de samlede offentlige udgifter til videreuddannelse mv. i 2006 beløber sig til ca. 15,6 mia. kroner.
- Trepartsudvalgets rapport fra 2006 skønner, at virksomhedernes samlede forbrug på VEU i 2004 lå på ca. 10 mia. hvoraf de private virksomheder står for $\frac{3}{4}$ af denne udgift.
- DA skriver i deres seneste publikation om emnet "Voksen- og efteruddannelse i offentligt regi" (baseret på tal fra Finansministeriets budgetredegørelse 2010 samt finansloven 2012), at offentligt støttet VEU årligt koster omkring 10 mia. hvoraf staten står for omtrent 60 procent af udgifterne (DA 2012).

Som de ovenstående tal indikerer, er det svært at vide, hvad man skal tro, og hvad man skal måle på, hvilket på ganske udmærket vis illustrerer, at effektundersøgelser indenfor uddannelsesområdet er vanskelige at foretage og altid efterlader et vist rum for usikkerhed og tvivl. Samtidig laves en del rapporter, evalueringer og undersøgelser ikke blot for

vidensproduktionens egen skyld, men også med et politisk sigte, og området er en slagmark, hvor debatten om forholdet mellem dannelse og samfundsøkonomiske perspektiver i efter-/videreuddannelse ofte bliver ganske intens. Disse forbehold er vigtige at have sig for øje i den følgende gennemgang af de eksisterende undersøgelser af voksen- og videreuddannelsesområdet.

Samfundsmæssigt, organisatorisk og individuelt afkast ved VEU

Undersøgelser af uddannelseseffekt kan beskæftige sig med en række forskellige parametre, hvoraf to ofte forekommende parametre er den økonomiske effekt samt den læringsmæssige (professionelle og personlige kompetencer) effekt¹⁹. Det er således ganske naturligt, at langt de fleste danske undersøgelser af uddannelseseffekt ved offentligt støttet VEU beskæftiger sig med disse to forhold. Indledningsvist vil jeg beskæftige mig med undersøgelser, der søger at beskrive sammenhængen mellem uddannelse og økonomisk afkast for derefter at se på undersøgelser af læring.

Når man søger at give svar på, om uddannelse "kan betale sig", bliver man først nødt til at svare på et andet spørgsmål – nemlig betale sig *for hvem*? Spørgsmålet om det såkaldte økonomiske afkast kan opdeles i tre forskellige forhold: samfundsøkonomisk afkast, økonomisk afkast på organisatorisk niveau og privatøkonomisk afkast. Ser man uddannelse over en samlet kam i et makroøkonomiskperspektiv, er der en del, der tyder på, at uddannelse kan "betale sig". Således forefindes der en række undersøgelser, der indikerer en sammenhæng mellem befolkningens samlede uddannelsesniveau og et samfunds velstand (Sohlman 1986, OECD 2001, Krueger og Linddahl 2001). Anderledes vanskeligt er det imidlertid at måle korrelationen mellem voksen- og efteruddannelse og samfundsmæssig afkast, hvilket Finansministeriet gør opmærksom på i en rapport fra 1999:

På det samfundsmæssige niveau er det umuligt at vurdere det samfundsøkonomiske afkast og vanskeligt at vurdere de økonomiske effekter af den offentlige voksen- og efteruddannelsesindsats, idet hverken danske eller internationale erfaringer tegner et entydigt billede. Dette skal ses i lyset af de metodiske problemer med hensyn til effektmåling af voksen- og efteruddannelse (Finansministeriet 1999: 279).

Det er, som det fremgår af citatet, særdeles vanskeligt præcist at redegøre for de samfundsmæssige gevinster ved videreuddannelse. I en dansk sammenhæng er jeg kun bekendt med en enkelt undersøgelse (Kristensen og Skipper 2009 og 2010), der gør forsøget. Undersøgelsen er foretaget i et samarbejde mellem Nationalt Center for Kompetenceudvikling og Anvendt Kommunal Forskning. I to rapporter fra henholdsvis 2009 og 2010 belyses henholdsvis individ-, samfunds- og organisatoriske effekter ved efter-/videreuddannelse. Effekterne estimeres for personer, der deltog i VEU i 1. kvartal 2002. Undersøgelsen bygger dermed på en 100 % population, hvilket gør undersøgelsen til en af de største af sin slags – ikke bare på landsplan, men også internationalt (Kristensen og

¹⁹ Hvilket genspejler det dikotomiske spændingsfelt, som blev introduceret i sidste kapitel.

Skipper 2009). For at kunne beregne årsagssammenhænge for individer og virksomheder, der investerer i VEU på diverse effektmål, konstrueres et panel med VEU-deltagende individer og virksomheder, som sammenlignes med "ensartede" individer og virksomheder, der ikke benytter VEU²⁰. Undersøgelsen viser (på samme vis som tidligere undersøgelser af uddannelse i almindelighed), at der øjensynligt er en positiv korrelation mellem VEU og samfundsmæssig afkast. Dette gælder imidlertid ikke alle former for VEU-aktiviteter²¹. Klarest sammenhæng finder forskerne mellem videregående VEU og samfundsøkonomisk afkast, mens de rent faktisk finder en negativ korrelation mellem almen VEU og samfundsøkonomisk afkast. Undersøgelsen indikerer dermed, at ikke al slags uddannelse har gavnlige samfundsøkonomiske effekter, ja faktisk har de fleste efteruddannelsesinitiativer en meget begrænset effekt, hvilket får Lars Skipper til at konstatere, at: "Der er meget ringe effekt af efteruddannelse. Hvis man sammenligner effekterne med udgifterne, så står det slet ikke mål rent økonomisk" (A4 2009: 3). Denne konklusion kritiseres dog af såvel politikere, fagbevægelsen som forskere, der argumenterer for, at Skipper og Kristensen forsimples et yderst komplekst område i en grad, der gør undersøgelsens resultater tæt på ubrugelige – en påstand som Skipper og Kristensen ikke helt overraskende afviser. Hvorom alting er, gør Skipper og Kristensens undersøgelse (som vi senere skal vende tilbage til nedenfor) os opmærksomme på, at man ikke automatisk kan sætte lighedstegn mellem VEU og samfundsøkonomisk vækst. Endvidere tydeliggør den efterfølgende debat, at VEU er et vældigt vanskeligt område at gøre til genstand for effektundersøgelser, eftersom enhver undersøgelse nødvendigvis må udvælge sig nogle parametre at måle på og derved samtidig fravælge andre. Resultaterne af effektmålinger bliver derfor (som tidligere nævnt) også meget let et spørgsmål om med hvilke "politiske briller" resultaterne læses og fortolkes.

Organisatoriske effekter

Meget lettere bliver det ikke at udrede uddannelseseffekterne, når man vender blikket fra det samfundsøkonomiske til det organisatoriske niveau. Internationalt forefindes der adskillige undersøgelser, som forsøger at måle på den organisatoriske effekt af VEU. Adskillige af disse peger på en gunstig (om end ikke voldsom stor) effekt af efteruddannelse på organisationers produktivitet (Dearden et al. 2005; Ballot et al. 2006). I en dansk sammenhæng har det imidlertid vist sig vanskeligt at finde en sådan sammenhæng.

²⁰ Undersøgelsen bygger på en såkaldt "matchnings teknik". Ideen med matchning er ifølge forfatterne at observere "en hel masse" om hvert enkelt individ og organisation. Fordelen ved de danske registerdata, der benyttes i studiet, er, at man får adgang til mange forskellige variable omhandlende en meget stor del af befolkningen. Forfatterne mener på den baggrund, at de med god ret kan hævde, at de kan "matche" en person eller en organisation, der deltager i VEU, med andre personer og organisationer, der er så godt som identiske, men som ikke deltager. Forskellen mellem deltager og "identiske" ikke-deltagere skulle således give et estimat for, hvad effekten af deltagelse er (Skipper og Kristensen 2009: 9)

²¹ De omfattende registerdata muliggør, at forskerne kan skelne mellem almen uddannelse, erhvervsrettet uddannelse og videregående uddannelse.

Socialforskningsinstituttet²² foretog i 2005 en stor kvalitativ undersøgelse af private og offentlige virksomheders oplevelser af effekt ved deres investering i VEU (SFI 2005). Af denne undersøgelse fremgår det, at virksomheder oftest vurderer det samlede udbytte af investeringer i VEU som positivt. Der er imidlertid adskillige parametre, der spiller ind på virksomhedernes vurdering, såsom hvorvidt der er tale om private eller offentlige virksomheder, virksomhedens geografiske placering, det generelle uddannelsesniveau blandt virksomhedens medarbejdere m.m. Ganske interessant viser undersøgelsen, at det er virksomheder med de mest veludbyggede interne VEU-systemer, som vurderer VEU mest positivt. Spørgsmålet bliver i denne sammenhæng, hvad dette forhold reelt er udtryk for? Skyldes den øgede og systematiske VEU-indsats, at disse virksomheder har en klar oplevelse af, at VEU har effekt på det organisatoriske output eller farves virksomhedernes syn på sammenhæng mellem VEU og effekt af deres store VEU-arbejde. Endelig undersøger SFI med baggrund i registerdata sammenhængen mellem VEU og værditilvækst pr. årsværk, hvor de imidlertid konkluderer, at der ikke umiddelbart forefindes nogen systematisk sammenhæng mellem deltagelse i VEU og værditilvækst pr. årsværk. Rapporten afsluttes således med følgende konklusion:

På baggrund af de benyttede data og den manglende systematiske sammenhæng kan det dog vanskeligt afgøres, om de arbejdspladser, som investerer i VEU, forøger deres produktivitet i forhold til arbejdspladser, som ikke investerer i VEU (SFI 2005: 65).

Undersøgelsens data gør os dermed ikke i stand til at foretage entydige vurderinger af sammenhængen mellem VEU og organisatorisk, økonomisk afkast, eftersom der er en klar divergens mellem de kvalitative og kvantitative data.

De mest omfattende kvantitative undersøgelser af uddannelseseffekt på organisatorisk niveau i Danmark er den tidligere omtalte undersøgelse af Kristensen og Skipper (2009 og 2010). I undersøgelsen måles der på sammenhængen mellem virksomhedernes investering i VEU og en række forhold såsom omsætning pr. ansat, vækst i antal ansatte og resultat efter skat pr. ansat. Ganske interessant finder rapporten udelukkende en sammenhæng mellem VEU og vækst i antallet af ansatte²³, mens omsætning og resultat efter skat tilsyneladende ikke påvirkes af virksomhedens investering i VEU. Dette leder til den noget overraskende konklusion, at der tilsyneladende ikke er et økonomisk incitament for virksomheder i forhold til at investere i videreuddannelse. Forfatterne påpeger imidlertid flere problemer ved undersøgelsen, som man bør tage med i sin vurdering af data. Eksempelvis påpeges det, at det observerede VEU-omfang pr. ansat pr. år svarer til ca. 1 dag, hvorfor det kan være vanskeligt at påvise klare og stabile positive effekter ved en så relativt begrænset

²² Nu Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

²³ Denne parameter er imidlertid kun signifikant for den periode, i hvilken der investeres i uddannelse, hvorfor forfatteren påpeger, at en af årsagerne til denne vækst kunne være virksomhedernes behov for at have nogen til at dække ind for de medarbejdere, der er væk på uddannelse.

investering. Samtidig falder undersøgelsen tidsmæssigt sammen med en kraftig samfundsmæssig vækst i den første halvdel af det nye årtusinds første årti, hvilket ligeledes kan gøre det svært at registrere en eventuel uddannelsesmæssig effekt, eftersom det økonomiske opsving og deraf forøgede vækst for alle organisationer kan skjule eventuelle effekter af uddannelse - effekter som muligvis ville kunne registreres i en mere stabil økonomisk periode. Slutteligt nævner forfatterne, at et tredje parameter, der kan ligge til grund for den manglende effekt, skal findes i nogle af de personlige effekter ved videreuddannelse. Således peger adskillige undersøgelser på en klar sammenhæng mellem VEU og øget jobmobilitet (Parrotta og Pozzoli 2012). Med dette in mente kan man forestille sig, at udjævningen i omsætning og indtjening skyldes, at virksomheder, der ikke investerer i VEU, importerer viden ved at ansætte allerede uddannede medarbejdere. Endelig er der hele transferproblematikken, der medfører, at viden fra uddannelse ikke altid finder vej til organisatorisk praksis. I dette lys kunne de manglende organisatoriske effekter handle om VEU-deltagerenes problemer med at oversætte og applicere undervisningen på deres arbejdsplads, hvorfor VEU i mange tilfælde ikke fører til markante ændringer og dermed heller ikke stører indtjening eller omsætning. Alt i alt tjener disse forbehold til endnu engang at illustrere problemerne ved effektmålinger af VEU-indsatser: Vi kan se, at tallene viser dette og hint, men hvorfor og hvad der skal gøres ved det, kan undersøgelsen ikke give svar på.

Individeffekter

Som vi har set i det ovenstående er det særdeles vanskeligt at redegøre for den samfundsmæssige såvel som den organisatoriske effekt af VEU. Noget nemmere har det vist sig at være at måle på de personlige effekter, hvor langt de fleste undersøgelser konsistent viser, at der er en række positive konsekvenser forbundet med VEU på individniveau. Eksempelvis viser en analyse fra Arbejdernes erhvervsråd (AE), at lønmodtagere, der deltager i et AMU-kursus, får både mere i løn og højere beskæftigelse end dem, der ikke gør (AE 2012B). Samlet kan den årlige erhvervsindkomst stige med op til 7000 kroner for ufaglærte, der deltager i VEU-aktiviteter, mens lønstigningerne for faglærte ifølge AE er noget mindre. Endelig viser AE's undersøgelse, at mobiliteten blandt ufaglærte såvel som faglærte, der deltager i AMU-forløb, øges betragteligt. Lignende resultater når Skipper og Kristensen (2009) frem til i deres undersøgelse af individeffekter ved VEU aktivitet. Imidlertid finder de, at de mest positive individeffekter findes hos personer, der deltager i videregående VEU, mens der er færrest ved den almene VEU. Ja faktisk viser undersøgelsen, at almen VEU har en signifikant negativ effekt på timelønnen²⁴, mens resultaterne er noget mere blandede for de erhvervsrettede uddannelser (typisk AMU-kurser). Skipper og Kristensen konkluderer endvidere, at videregående samt erhvervsrettet VEU har en positiv korrelation med øget mobilitet, øget jobsikkerhed og mindsket sygefravær. Endelig er der

²⁴ Dette fund svarer til resultater fra tidligere undersøgelser. Imidlertid nævner Finansministeriet, at selvom den målte effekt af deltagelse i almen VEU på beskæftigelsen og timelønnen på kort sigt er negativ, er den på længere sigt neutral (Trepartsudvalget 2006).

en klar positiv korrelation mellem videregående VEU og løn – særligt for kvinder. Disse resultater synes at stemme overens med internationale undersøgelser (Se bl.a. Bassi 1984; Ballot et al. 2006, Frumento et al. 2009). Alt i alt må man konstatere, at der er et vist belæg for at hævde, at videreuddannelse har en markant positiv økonomisk effekt for de studerende. Der er således ikke noget at sige til, at videreuddannelse er blevet et heftigt efterspurgt gode på nutidens arbejdsmarked.

Hidtil har jeg i dette kapitel udelukkende beskæftiget mig med de økonomiske effekter ved VEU. Som afslutning på kapitlet skal vi imidlertid også se på de undersøgelser, der i højere grad søger at afdække, hvad de studerende lærer gennem VEU, og hvordan de bruger det, de har lært.

Undersøgelser af videregående VEU

De effektundersøgelser, jeg hidtil har behandlet, har alle beskæftiget sig med et bredt udsnit indenfor VEU området. Ser man alene på området for videregående VEU-initiativer (altså diplom- og masterniveau) er omfanget imidlertid temmeligt begrænset. Alligevel vælger jeg at foretage denne indsnævring i min litteraturgennemgang af læring og transfer, eftersom min egen empiri og dermed afhandlingens analyse udelukkende beskæftiger sig med læring på videregående VEU – mere specifikt masterstudiet.

Der er foretaget adskillige undersøgelser eller evalueringer af enkeltstående masteruddannelser såsom Master i professionsudvikling og Master i konfliktmægling (KU 2005), Master of Public Health (EVA 2004), Master i Læreprocesser (Krogh 2003 samt Krogh og Jensen 2009) samt Master i IT (EVA 2009). Disse undersøgelser beskæftiger sig primært med de studerendes oplevelser af den enkelte uddannelse, deres tilfredshed med uddannelsen samt deres idéer til, hvorledes den uddannelse, de har taget, kunne forbedres. Undersøgelserne varierer i omfang såvel som metode. Således er undersøgelsen fra KU en kvalitativ interviewundersøgelse med en gruppe studerende (henholdsvis 5 og 6 studerende i de to fokusgruppeinterviews) fra hver deres uddannelse. Undersøgelsen af Master i Public Health er ligeledes en kvalitativ undersøgelse med et lidt større respondentgrundlag. Evalueringen af Master i IT bruger såkaldte triangulering, hvor en spørgeskemaundersøgelse kombineres med opfølgende fokusgruppeinterviews, og endelig er undersøgelsen af Master i læreprocesser foretaget i to tempi med en indledende kvalitativ interviewundersøgelse samt en senere kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, hvor der dog gives mulighed for kvalitative uddybninger af de enkelte svar. På trods af disse forskellige undersøgelsestilgange er der generelt stor overensstemmelse mellem resultaterne. Således finder alle undersøgelserne, at de studerende overordnet set er tilfredse med deres uddannelse, samt at de oplever at have tilegnet sig ny viden og indsigt. Imidlertid er det ligeledes karakteristisk for undersøgelserne, at respondenterne oplever problemer med at definere de eksakte akademiske kompetencer, som masteruddannelserne har givet dem, og i forlængelse heraf rapporterer adskillige respondenter om vanskeligheder med at omsætte

uddannelsens indhold i konkret praksis. Jeg skal imidlertid ikke gå nærmere ind i disse undersøgelser, eftersom de alle i meget høj grad centrerer sig om den specifikke evaluerede uddannelse, hvorfor undersøgelsesresultaterne i høj grad får et lokalt præg, der sigter mod optimering af det konkrete pædagogiske produkt fremfor generel viden om læring og transfer i videregående VEU.

Imidlertid har enkelte undersøgelser indenfor de seneste år i et vist omfang beskæftiget sig med disse spørgsmål. Dette gælder tre større undersøgelser fra henholdsvis Danmarks Evalueringsinstituts (2012) samt Aalborg Universitet (Loretsen og Niemann 2010) og DPU (Klewe 2006).

Danmarks Evalueringsinstitut har i 2012 udsendt en evalueringsrapport omhandlende Diplomuddannelse i Ledelse (DIL) samt Den Offentlige Lederuddannelse (DOL) med titlen: Lederuddannelsers betydning for ledelsespraksis – evaluering af offentlige lederes udbytte af lederuddannelser på diplomniveau. Til forskel fra de tidligere evalueringer fra EVA har denne undersøgelse i langt højere grad fokus på omsættelselementet i VEU og mindre på evaluering af uddannelsernes didaktiske udgangspunkt. EVA's undersøgelse består af en spørgeskemaundersøgelse (758 respondenter) med deltagelse af tidligere og nuværende studerende på de to offentlige lederuddannelser samt to opfølgende fokusgruppeinterviews med 16 deltagere. Undersøgelsen viser, at stort set alle (97 %) respondenterne vurderer, at uddannelsen i høj eller nogen grad har været relevant i forhold til deres daglige arbejde. Der synes således at være en særdeles fornuftig sammenhæng mellem uddannelse og praksis i lederuddannelser på diplomniveau. Dette ses ligeledes i ledernes vurdering af deres eget arbejde med at omsætte og anvende uddannelsen i praksis, idet 93 % af de færdige diplomstuderende vurderer, at de i høj- eller nogen grad anvender det, de har lært på uddannelsen i deres ledelsespraksis. I det hele taget er der tale om en meget positiv evaluering, i hvilken omkring 80-90 % af lederne vurderer, at uddannelsen har medført positive forbedringer inden for stort set alle undersøgelsens overordnede områder såsom navigation i en foranderlig virkelighed, det personlige lederskab samt personaleledelse og daglig drift.

Loretsen og Niemann (2010) har som led i en større nordisk undersøgelse af voksenuddannelse i et hverdagslivsperspektiv foretaget en stor spørgeskemaundersøgelse af forskellige forhold vedrørende danske VEU-studerendes (VVU, Diplom og Master) oplevelser i forbindelse med studiet. Undersøgelsen beskæftiger sig med forhold såsom de studerendes motivation for at starte, deres oplevelse af indhold og form, forholdet mellem VEU og familieliv samt deres studieudbytte. Undersøgelsens sigte er således væsentligt bredere end blot at spørge ind til uddannelseseffekten. For nærværende er det imidlertid kun dette sidste punkt, vi skal beskæftige os med. Som nævnt beskæftiger undersøgelsen sig med studerende på de tre øverste niveauer i videreuddannelsessystemet og dermed et bredt udsnit af danske VEU studerende. Jeg har imidlertid haft adgang til undersøgelsens

datamateriale og har udskilt svar fra gruppen af masterstuderende, eftersom det er denne gruppe, der har afhandlingens primære interesse. Tallene, der nævnes i det følgende, omhandler således kun masterstuderende på danske universiteter (N=437), hvilket (så vidt jeg ved) gør undersøgelsen til den eneste af sin slags i Danmark. Lorentsen og Niemann (2010) har undersøgt masterstuderendes²⁵ oplevelse af studieudbytte i forhold til ni parametre. Svarene i procent fremgår af nedenstående skema:

	Stort udbytte	Noget udbytte	Ringe udbytte	Intet udbytte
Ny viden og indsigt	74,5	25,2	0,2	0,0
Bedre forståelse for arbejdet	35,2	42,2	15,4	7,2
Mere motiveret til at studere generelt	36,6	48,0	10,7	4,6
Større selvtillid	26,8	45,0	19,2	9,0
Fået et andet perspektiv på sig selv	23,4	45,3	20,9	10,3
Mere motiveret i jobbet	20,1	45,5	21,9	12,4
Lavet ændringer i det daglige arbejde	16,8	34,9	28,7	19,6
Større anerkendelse i jobbet	11,9	43,3	29,5	15,3
Bedre til at planlægge	12,5	30,2	29,4	27,9

Figur 6 – Udbytte af masterstudiet (baseret på Lorentsen og Niemann 2010)

Overordnet er tendensen den samme som ved EVA's undersøgelse, idet flertallet af respondenterne rapporterer om et positivt udbytte af deres masteruddannelse. Tabellen rummer imidlertid flere interessante forhold, som jeg vil gerne vil fremhæve. Så godt som alle respondenterne (99,8 %) rapporterer, at uddannelsen har bibragt dem ny viden og indsigt. Ikke helt overraskende har to års universitetsuddannelse medført, at de studerende nu ved noget, de ikke vidste før. Det er imidlertid ganske interessant, at næsten halvdelen (48,3 %) rapporterer, at de (på trods af deres nye viden og indsigt) kun i ringe eller slet intet

²⁵ Respondenterne har taget eller er i gang med at tage et bredt udsnit af forskellige masteruddannelser – tilhørende forskellige universiteter og fakulteter.

omfang har foretaget ændringer i deres daglige arbejde. Man kan ifølge respondenterne i undersøgelsen tydeligvis godt lære noget, uden at dette nødvendigvis fører til ændrede handle-mønstre på arbejdspladsen. Det forekommer alligevel noget overraskende, at man kan tage en toårig videreuddannelse, uden at dette sætter sig spor i ens arbejdsliv, særligt når man tænker på, at alle masteruddannelser, jævnfør masterbekendtgørelsen af 2009, sigter mod "at give de studerende viden, færdigheder og kompetencer, som kvalificerer til at kunne varetage højt kvalificerede funktioner i virksomheder, institutioner m.v." (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser 2009: 1). Lorentsens og Niemanns undersøgelse redegør dog ikke for de mulige årsager til denne differens mellem læring og omsættelse, men umiddelbart må man sige, at disse tal ser ud til at støtte Skippers påstand om den ringe organisatoriske effekt ved videreuddannelse sammenholdt med udgifterne.

Som nævnt er Lorentsens og Niemanns undersøgelse et led i et samlet nordisk forskningsprojekt, hvilket bl.a. betyder, at der forefindes en lignende norsk undersøgelse (Grepperud et al. 2006). Undersøgelserne er ikke fuldstændig sammenlignelige, eftersom der er visse forskelle det danske og norske videreuddannelsessystem imellem. Endvidere refererer tallene fra den danske undersøgelse (i min gengivelse) udelukkende til masterstuderende, mens den norske undersøgelse ser på et væsentligt bredere udsnit af VEU-aktiviteter. Den norske undersøgelse synes imidlertid at understøtte de danske resultater, eftersom lige knap halvdelen (49,7 %) erklærer sig enige i, at uddannelsen har medført ændringer i det daglige arbejde, mens 17,6 % er uenige, og 32,7 % svarer hverken/eller (hvad det så end måtte betyde i denne sammenhæng). Overordnet set må man sige, at disse undersøgelser tegner et noget mere broget billede af sammenhængen mellem læring og transfer i nordisk VEU end EVA's undersøgelse af DIL og DOL.

I 2006 gennemførte DPU en undersøgelse, hvor man undersøgte, hvordan det var gået færdige masterstuderende jobmæssigt i årene efter endt uddannelse. En postal spørgeskemaundersøgelse stilet mod alle færdige masterstuderende fra DPU blev administreret i efteråret 2006, hvilket resulterede i 270 ud af 345 mulige svar. Undersøgelsen interesserer sig både for de færdige mesteres jobsituation og jobudvikling efter endt uddannelse. Endvidere spørger man til de studerendes tilfredshed med deres uddannelse. I denne forbindelse blev masterne bedt om at skrive en kort begrundelse for deres svar vedrørende deres generelle tilfredshed (Klewe 2006).

Undersøgelsen viser, at 54 % af de studerende har det samme arbejde, som de havde, da de påbegyndte deres uddannelse. 17 % er på samme arbejdsplads som tidligere men i en anden position. 21 % har skiftet arbejdsplads²⁶. Blandt de studerende som har fået nyt

²⁶ Desuden er der en restgruppe på 8 % som var i arbejde da de tog deres masteruddannelse men er uden for arbejdsmarkedet på undersøgelsestidspunktet, mens det for yderligere tre procent forholder sig lige omvendt. Endelig er der en restgruppe på 2 %, som falder ind under kategorien "andet".

arbejde, svarer 86 %, at deres jobskifte er en direkte eller en delvis følge af deres masteruddannelse. Langt størstedelen af de studerende har været tilfredse med deres uddannelse. Således svarer 84 %, at de var tilfredse eller særdeles tilfredse. 14 % var nogenlunde tilfredse mens 2 % var mindre tilfredse.

I de kvalitative besvarelser fortæller masterne, at de oplever, at deres uddannelse har været relevant for dem, og at de kan bruge det, de har lært²⁷. Da besvarelserne typisk er på en linje eller to, forklarer de studerende sjældent, hvordan de konkret bruger deres uddannelse. Typisk har svarene en ordlyd som dette:

Har givet et fagligt løft, der kan anvendes handlingsorienteret specifikt samt et teoretisk apparat, der kan anvendes generelt til at anskue samfundsmæssige anliggender ud fra flere perspektiver.

Desuden fortæller nogle studerende, at uddannelsen ud over at være relevant i forhold til deres konkrete arbejdsopgaver endvidere har givet dem øget selvværd, samt at de oplever at have større gennemslagskraft. En del beretter ligeledes om, at uddannelsen har rykket ved deres tidligere forestillinger samt at de efterfølgende forholder sig til tingene på et højere abstraktionsniveau. Imidlertid medfører de mange men meget korte beskrivelser i undersøgelsen, at det er svært at danne sig et klart overblik over sammenhængen mellem uddannelse og omsættelse²⁸.

Opsamling på undersøgelserne

Jeg har i dette kapitel søgt at præsentere nyere dansk forskning om sammenhæng mellem VEU og økonomisk effekt på både samfunds-, organisations- samt individniveau. Som det fremgår af kapitlet er det vanskeligt på et videnskabeligt grundlag at sige noget entydigt om sammenhængen mellem VEU og et samfundsmæssigt- såvel som organisatorisk afkast. Dette er tankevækkende, eftersom diskursen om VEU som uomgængelig økonomisk nødvendighed genfindes i et utal af forskellige sammenhænge, hvilket man blandt andet kan se i regeringsgrundlaget fra 2011, hvor det fremgår, at:

Uddannelse har vidtrækkende betydning både for den enkelte og for samfundet som helhed – både økonomisk og demokratisk. Derfor skal der sikres mulighed for videre-, ny- og efteruddannelse hele livet igennem (Regeringen 2011: 16).

Samme synspunkt går jævnligt igen, når erhvervsledere, fagforeninger og undervisere udtaler sig om emnet. Det er imidlertid væsentligt at være opmærksom på, at denne tro på betydningen af VEU (hvor plausibel den end måtte lyde) i høj grad baserer sig på

²⁷ På trods af at langt de fleste mastere er tilfredse med deres uddannelse, er der rent faktisk omtrent lige mange positive og kritiske kommentarer blandt de kvalitative uddybelser. Langt størstedelen af de kritiske kommentarer omhandler imidlertid specifikke forhold på den enkelte uddannelse, som jeg ikke vil gå ind i her.

²⁸ Disse udsagn vil imidlertid blive uddybet i denne afhandlings del 2.

økonomiske analyser af et lands samlede uddannelsesudbud fremfor undersøgelser, der udelukkende beskæftiger sig med videreuddannelse. Spørgsmålet er derfor som følger: Når undersøgelser konsistent viser, at forbedringer i det samlede uddannelsessystem og dermed borgerens generelle uddannelsesniveau medfører øget vækst, gælder det samme så for forbedringer, der specifikt retter sig mod videreuddannelsessystemet? Umiddelbart giver den eksisterende forskning inden for området os ikke mulighed for at give noget endegyldigt svar på spørgsmålet, hvilket i sig selv er ganske tankevækkende, eftersom den offentlige diskurs og praksis i høj grad er bundet op på en forestilling om en sådan sammenhæng. Det er et paradoks, at et forhold (bedre uddannelse -> bedre produktivitet -> bedre indtjening), der umiddelbart forekommer ganske logisk, og som gentages gang på gang i offentlige skrifter såvel som udtalelser fra landets mest indflydelsesrige personer, ikke afspejler sig i de (godt nok relativt få) tilrådeværende undersøgelser. Ikke desto mindre er det værd at tage dette perspektiv med i debatten om videreuddannelse, som til tider har en tendens til at blive én lang og ikke særlig reflekteret lovprisning af muligheden (og behovet) for konstant opkvalificering. Det er samtidig også værd at huske på, at VEU også kan (og bør) vurderes på andre parametre end et økonomisk. Videreuddannelse befinder sig, som beskrevet i sidste kapitel, i et konstant krydspres mellem ambitionen om personlig udvikling og samfundsøkonomisk udvikling. Således gør regeringen i regeringsgrundlaget jo netop opmærksom på, at VEU også er et demokratisk og socialt projekt. Samme tanke ses også udtrykt i mange virksomheders videreuddannelsesstrategi. Man kan således argumentere for, at VEU-aktiviteter bør vurderes i en bredere kontekst end blot som et spørgsmål om økonomisk cost/benefit. Det er imidlertid primært dette perspektiv, de i dette kapitel præsenterede undersøgelser anlægger, og også det udgangspunkt som går igen i langt de fleste offentlige skrifter om VEU, hvorfor denne vinkel ganske naturligt bliver særdeles dominerende.

At VEU kan betale sig for den enkelte medarbejder, er der derimod ikke megen tvivl om. Som vist i kapitlet følger der en række goder med faglig opkvalificering i form af øget løn, øget jobsikkerhed m.m. Der er således ikke noget at sige til, at videreuddannelse er en særdeles efterspurgt vare blandt en stor del af den danske medarbejderstyrke, hvilket medvirker til at presse virksomhederne til fortsat at investere i videreuddannelse for at kunne tiltrække og fastholde kompetente medarbejdere. Det synes således rimeligt sikkert at gætte på, at videreuddannelsesområdet fortsat vil være et område i vækst, eftersom det mødes af velvilje fra de primære interessentsystemer: det politiske niveau, aftagerinstitutionerne og medarbejderne.

Spørgsmålet om organisatorisk effekt har klar sammenhæng med spørgsmålet om transfer. Som nævnt er det kun få undersøgelser af dansk VEU-praksis, der reelt beskæftiger sig med transferproblematikken. Jeg har gengivet resultaterne fra de tre seneste og mest omfattende af slagsen. Resultaterne fra disse tre tegner to ikke helt enslydende billeder af

transfer i dansk videreuddannelsessammenhæng. Hvordan disse forskelle skal forklares, kan man kun gisne om. Umiddelbart synes resultaterne fra EVA's undersøgelse af DIL og DOL at være yderst positive (i en transfersammenhæng) sammenlignet med eksempelvis Lorentsen og Niemann (2010) samt Grepperud et al (2006). Omvendt er der også visse faktorer, der adskiller respondenterne i EVA's undersøgelse fra mange andre undersøgelser af VEU. Jeg vil særligt pege på det forhold, at EVA's undersøgelse udelukkende omhandler ledere og lederuddannelser, mens forskerne bag det nordiske forskningssamarbejde ser på et bredere udsnit af studerende og uddannelser. Om dette kan ses som forklarende faktorer er svært at vurdere. Man kan dog gætte på, at DIL og DOL primært henvender sig til en målgruppe, som søger uddannelse for at forbedre deres kompetencer på arbejdsmarkedet (blive bedre ledere), mens den brede gruppe af masterstuderende i højere grad kunne have en tendens til at søge uddannelse grundet forhold, der ikke hidrører deres arbejdsliv²⁹. Endvidere kunne man tænke sig, at ledere måske har et større råderum på arbejdet og dermed større mulighed for at bringe deres uddannelse ind i arbejdslivet. Dette er dog udelukkende gisninger som de eksisterende undersøgelser ikke efterlader os mulighed for at verificere. Desuden er uddannelsesmotiver i det hele taget et vanskeligt parameter at støtte sig til, eftersom det har vist sig noget ustabil. Således nævner Grepperud og Roos (2007), at mange studerende angiver kompetenceforøgelse som den primære årsag til at starte på en uddannelse, men med tiden peger stadig flere studerende på den personlige udvikling som det vigtigste motiv for at fortsætte uddannelsen – et forhold jeg vender tilbage til i del 2.

Undersøgelsen fra DPU synes at ligge sig mellem de to øvrige. De studerende er på samme vis som i EVA's undersøgelse særdeles positive over for den uddannelse, de har taget, selvom de endvidere har en række kritiske kommentarer. Samtidig giver undersøgelsen også en vis støtte til Lorentsens og Niemanns (2010) undersøgelse, eftersom mange af de studerendes i deres beskrivelse af deres læring i høj grad refererer til, hvad man kunne kalde ny viden og indsigt, mens eksemplerne på hvordan denne nye viden omsættes i praksis er noget mere sparsomme. Dette kan dog skyldes undersøgelsens design, der ikke giver mulighed for uddybende svar.

Alt i alt kan man (med en vis forsigtighed) på baggrund af disse tre undersøgelser konkludere, at længerevarende videregående uddannelser tilsyneladende virker, set i forhold til at fremme ny viden og indsigt hos de studerende. Der er også noget der tyder på, at de studerende formår at overføre denne læring til deres arbejde. Præcis hvad de studerende lærer, hvordan de lærer og hvordan denne læring kommer til udtryk i konkret praksis står dog mindre klart, da undersøgelserne kun giver brede og generelle svar på disse

²⁹ I Lorentsens og Niemanns (2010) undersøgelse af, hvorfor voksne søger VEU, opdeles årsagerne i 4 typer af studiemotiver: kvalifikationsmotiveret, kompetencemotiveret, refleksionsmotiveret samt motiveret af større livsforandringer. Af disse fire er det kun de kompetencemotiverede, der rapporterer, at den primære begrundelse for at søge uddannelse skal findes i ønsket om at forbedre egen arbejdsindsats i forhold til deres nuværende arbejde.

spørgsmål. Samtidig omhandler den undersøgelse, der mest eksplicit behandler transferproblematikken, ikke masteruddannelsesområdet men videreuddannelse på diplomniveau. Det står derfor ligeledes tilbage at afklare om de samme fund, som beskrives i denne undersøgelse, kan genfindes på masterniveau.

Afrunding

Hermed afsluttes kapitel 3 og dermed min rammesætning af afhandlingens undersøgelsesgenstand. Jeg har i dette og det forgående kapitel redegjort for udviklingen af det danske videreuddannelsessystem med særligt fokus på de divergerende holdninger til dette systems opgave. En vigtig figur i denne fremstilling omhandler forholdet mellem et humanistisk uddannelsesperspektiv med fokus på personlig udvikling og et økonomisk perspektiv med fokus på organisatorisk- og samfundsøkonomisk vækst. Kapitlerne har vist, hvorledes det politiske (såvel som det forskningsmæssige) fokus har bevæget sig fra et primært humanistisk udgangspunkt mod en stadig større optagethed af det markedsorienterede, økonomiske perspektiv. Dette forøgede fokus på undervisningens nytteværdi i en arbejdsrelateret kontekst medfører, at det i høj grad bliver relevant for danske videreuddannelsesinstitutioner at beskæftiger sig med teorier om, hvilke tiltag, der kan medvirke til, at undervisningsproduktet finder vej fra uddannelsesrummet til organisatorisk praksis. Transfer som tematik er på denne vis blevet et endog særdeles aktuelt tema i videreuddannelsesinstitutionernes bestræbelser på at leve op til de lovmæssige krav samt de forventninger, de mødes med af studerende såvel som aftagerorganisationerne. Hermed er vejen banet for det andet vigtige tema i del 1, nemlig teorier om transfer. Således vil det følgende kapitel præsentere transferbegrebet og den eksisterende forskning omhandlende transfer mellem uddannelse og arbejdsplads, hvilket vil lede frem til en fokusering af afhandlingens forskningsspørgsmål.

Kapitel 4: Transfer mellem uddannelse og arbejdsplads

I dette kapitel præsenteres og behandles eksisterende transferstudier af sammenhænge mellem uddannelse og arbejde. I kapitel 1 præsenterede jeg begrebet ganske kort, og jeg har ligeledes henvist til dette begreb i de foregående kapitler. Imidlertid er det nødvendigt at foretage en grundigere begrebsdefinition forud for kapitlets gennemgang af den eksisterende forskning for på denne vis at rammesætte disse transferstudier. Derfor indledes kapitlet med en introduktion til transferbegrebet samt en beskrivelse af dette begrebs sammenhæng med det mere kendte begreb 'læring'.

Transfer og læring³⁰

En af de oftest citerede definitioner af transfer stammer fra Baldwins og Fords anerkendte forskningsreview fra 1988, i hvilken de skriver følgende:

Transfer of training, therefore, is more than a function of learning in a training program. For transfer to have occurred, learned behavior must be generalized to the job context and maintained over a period of time on the job (Baldwin og Ford 1988: 63).

Som det fremgår af ovenstående, foretager Baldwin og Ford en klar skelnen mellem læring og transfer. Transfer er en mulig funktion af læring, men ikke en uomgængelighed. Transfer kan derved siges at være læringens manifesterede repræsentation - udtrykt andre steder og på andre tidspunkter end tilegnelseskonteksten. Den kvalitative forskel på de to begreber kommer i særdeleshed til udtryk i kraft af transferbegrebets distinkte fokus på læringens *bevægelse og omsættelse*.

Imidlertid er det en tendens i ganske meget af den omfattende transferlitteratur, at der bruges megen energi på at definere og undersøge transfer, mens læringsbegrebet sjældent er genstand for samme begrebspræcisering, hvilket kan bidrage til at skabe unødigt forvirring om forskningsresultaterne. Af denne grund indledes dette kapitel med et kortere afsnit, der adresserer læringsbegrebet og dermed danner udgangspunkt for kapitlets primære formål – at præsentere og diskutere eksisterende forskning i transfer mellem uddannelse og arbejdsplads.

Forskning om læring har traditionelt været knyttet til den formaliserede undervisning og uddannelse, og dermed til pædagogikken og didaktikken som foreskrivende discipliner. Ud fra den formaliserede undervisningsperspektiv er formålet med elevens læring bestemt af de mål, som er sat for undervisningen. Læring handler derfor om tilegnelsen af kundskaber,

³⁰ De to følgende afsnit om 'transfer og læring' samt 'den klassiske transferforskning' udgøres primært af lettere reviderede uddrag fra antologikapitlerne 'Organisatorisk læring og transfer' (Laursen og Stegeager 2011b) samt 'Efteruddannelse som ledelsesudfordring – på sporet af en akademisk praksisuddannelse' (Keller, Willert og Stegeager 2011). Tekstuddragene bringes her med forfatterens viden og accept. Medforfattererklæringer forefindes i bilag 1.

defineret og afgrænset gennem pensum og læreplan og konkretiseret gennem de krav, der stilles til eleven ved eksamen.

Indenfor adfærdsvidenskabernes bredere perspektiv betragtes læring derimod ofte på en anderledes måde. Her vil man ikke se isoleret på de kundskaber, der tilegnes, men tillige interessere sig for *konsekvenserne eller effekterne* af denne tilegnelse, idet man ønsker at forklare og forstå *vedvarende adfærdsforandringer* i alle deres aspekter. Med dette udgangspunkt fokuserer læringsbegrebet på *erfaringsbaserede adfærdsforandringer*. Dvs. adfærdsændringer der ses som konsekvens af den lærendes *bearbejdningen af erindrede oplevelser*.

Nærmere bestemt refererer læringsbegrebet til forandringsprocesser med følgende egenskaber:

- De forandrer den lærende, nemlig ved at forandre den lærendes *handlepotentiale*.
- Deres indhold vedrører *viden og kunnen*.
- De opstår i *interaktioner* mellem den lærende og omverdenen.
- Deres manifeste udtryk (læringens evidens), er vedvarende *adfærdsforandringer*, der af "nogen" opfattes som en 'forbedring'.

En definition på læring, der dækker de nævnte aspekter, kan formuleres således:

Læring er en tilpasningsorienteret, fastholdt adfærdsforandring, med reference til den lærendes interaktion med omverdenen, som er baseret på bearbejdning og anvendelse af erfaringer og viden. (Laursen 2011).

Den tilpasningsorienterede funktion og forandringens progressive retning

Med læringsbegrebet sættes der således fokus på den *tilpasningsorienterede funktion*, der regulerer forholdet mellem person og omverden. En funktion, der ændrer adfærden på grundlag af nye erfaringer og tilegnet viden. Dermed forudsætter læringsbegrebet også en forestilling om *progression*, dvs. en ændring af adfærden i en tilstræbt retning. Progression bestemmes ud fra adfærdens grad af målrettethed, hvilket gør det muligt at skelne mellem positive og negative konsekvenser af adfærden. Adfærdens intentionaltet gør det på den måde endvidere muligt for den lærende at skelne mellem positiv og negativ feedback, i de måder omverdenen reagerer på den lærendes handlinger.

Samspillet mellem den lærendes handlinger og de måder, hvorpå omgivelserne reagerer på disse handlinger, udgør den lærendes *interaktion* med omverdenen. I bred almindelighed refererer begrebet '*interaktion*' til en sekvens af hændelser, hvor hver hændelse kan betragtes som feedback eller respons på den forudgående hændelse (Asplund 1987). Læring forudsætter, at den lærende anlægger et bestemt perspektiv på interaktionen mellem egne

handlinger og hændelser i omverden. Dette perspektiv tager sit udgangspunkt i, at efterfølgende hændelser opleves som et *respons* på egne, forudgående handlinger, samt at der skelnes mellem positive, dvs. forventede og tilstræbte former for respons, og negative dvs. uventede, og ikke-tilstræbte.

Viden og læreprocesser

Læring er en proces, der er baseret på bearbejdet viden og erfaring. Erfaring er i denne forbindelse den fastholdte og bearbejdede erindring, den lærende har om sin interaktion med omverden. Denne erindring sammenholdes med, hvad den lærende i øvrigt mener at vide om omverdenen. Herigennem dannes ny viden hos den lærende, hvilket omsættes i ændrede adfærdsmønstre. Anskuet på denne måde er der i princippet ikke nogen forskel på *læring* og *erkendelse*. Begge begreber retter sig mod menneskers skabelse af viden (Rasmussen 1997)

Den viden, som læreprocessen genererer, opdeles ofte i to kategorier. Dels *a priori viden*, forstået som en viden, der går forud for og dermed kan bestemmes uafhængigt af sanseerfaring, og dels den *erfaringsviden*, fokuspersonen tilegner sig i forbindelse med aktuelle handlinger og interaktioner. I mange læringsteorier struktureres den aktuelt tilegnede erfaringsviden typisk på baggrund af *a priori viden*, samtidig med at de nye erfaringer indeholder en kritisk korrektion af denne viden.

En anden vigtig distinktion i læringsteorierne foretages mellem *procedural* – og *deklarativ viden*. Man kan også formulere det som en distinktion mellem at *kunne* eller *vide-hvordan* (f.eks. hvordan man cykler) og at *vide noget* eller *vide-at* f.eks. at Tokyo er en by i Japan. Man kan sige, at de to begreber både refererer til to forskellige typer viden, og til to måder at vide noget på. Eksempelvis må man for at lære hvordan man kører bil, besidde en vis basal viden om bilens indretning og funktionsmåde. Begrebsparret udgør en vigtig skelnen, idet mange forsøg på at iscenesætte eller støtte læring i moderne samfund er organiseret som transformation mellem forskellige kundskabstyper, hvor eksempelvis lærebogsviden (deklarativ) skal oversættes til praktisk handling (procedural viden).

Læringsformer

Med inspiration fra Illeris (2004) kan man definere fire fundamentalt forskellige læringsformer. Karakteristisk for disse fire former er, at de har grundlæggende forskellige karakteristika og fører til meget forskellige læringsresultater.

- *Mekaniske læreprocesser* fører til indholdsmæssigt isolerede læringsprodukter: en parathed til at reagere på en bestemt måde, når en bestemt impuls foreligger. Læringen indebærer en afgrænset sammenkobling af impuls og læringsprodukt, men læringsproduktet er ikke arbejdet organisk ind i mere omfattende mønsterdannelser (læringskontekster). Mekaniske læringsforløb finder sted uden nødvendig kobling til personligt forankret mening, ligesom den lærendes rationelle forståelse heller ikke

er inddraget. Mekaniske læreprocesser modsvarer de fænomener og procesformer, der stod i centrum for den klassiske behaviorismes forskningsinteresse. Som sådan indtog de en dominerende plads i psykologisk forskning i store dele af det forrige århundrede.

- *Tilpasningsorienterede læreprocesser* beskrives også som assimilative³¹, tilføjende eller produktive. Illeris (2004:54) benævner disse læreprocesser ”den almindelige læring”. De forekommer hele tiden som en del af vores dagligdag og er den type læreprocesser, det meste undervisning er bygget op omkring. Man udvider sin allerede etablerede viden med nye erfaringer og erkendelser, men det eksisterende videnslager sættes ikke under pres. Tilpasningsorienterede læringsforløb finder løbende sted som en del af hverdagens problemhåndtering. De finder sted i vores personlige liv og på arbejdspladsen. Læringen drives af korrigerende feedback fra omgivelserne. Tilpasningsorienteret læring afsøger alternativer inden for nogle givne, ofte uartikulerede forudsætninger knyttet til den givne arbejdsammenhæng. Argyris og Schön (1996: 20f) benævner denne læringsform single-loop læring og beskriver den som instrumentel, i og med at dens læringsprodukter kan rummes inden for arbejdspladsens eksisterende produktions- og handleberedskab.
- *Udviklingsorienterede læreprocesser* kaldes også akkomodative eller overskridende. Frembringelse af udviklingsorienterede læringsprodukter indebærer en delvis omkalfatring af den lærendes eller praksisfællesskabets eksisterende handleberedskab. Sådanne delvise omstruktureringer af vores eksisterende handle- og forståelsesberedskab kan sætte sig spor langt ud over den type situationer, der oprindeligt foranledigede dem. Vi får adgang til forståelsesprincipper eller metoder, der, bl.a. i kraft af deres nyhedsværdi, kan have en bred anvendelsesværdi. Denne type læring benævnes i organisationsteorien double-loop læring. Den er karakteriseret ved, at læringen udfordrer organisationsmedlemmernes im- og eksplicitte handlingsteorier og grundlæggende antagelser og fremtvinger en udvikling af styrende værdier og præmisser.
- *Transformerende læreprocesser* er betegnelse for en yderligere krævende og omfattende læringsform, der munder ud i en ny livsforståelse eller grundholdning hos den lærende. Personen har grundlæggende ændret syn på tilværelsen, og ændringerne er mangfoldigt integrerede i hendes væremåde. Resultatet af en sådan læreproces er således ikke noget, der kan genkaldes og genskabes i andre kontekster, men derimod noget der er blevet en del af personen selv (Illeris 2009). På denne måde omhandler transformerende læreprocesser eller transformativ

³¹ Begreberne assimilative- og akkomodative læreprocesser er udviklet af læringsteoretikeren Jena Piaget (Piaget 1971a og 1971b).

læring de former for læring, der indebærer forandringer i den lærendes identitet. En sådan identitetsforankret udviklingsproces kan være en effekt af kumuleret livserfaring: overgang til et nyt eksistentielt modenhedsniveau. Den kan også skubbes i gang af deltagelse i et længerevarende, formaliseret uddannelsesforløb (Mezirow 1991).

Med ovennævnte definition af læring og viden samt læringens konkrete udtryksformer som udgangspunkt, skal vi i det følgende beskæftige os med transferbegrebet. Indledningsvist skal vi kort beskæftige os med den historiske tilblivelse af moderne transferteori.

Den klassiske transferforskning

Transfer i sin oprindelige latinske betydning (*transfere* – bære over) handler om at bære noget fra et sted til et andet. Denne direkte oversættelse, som går igen i det engelske sprog, har haft stor betydning for vores forståelse af begrebet lærings-transfer, der i mange sammenhænge ses som den proces, hvorved det lærte bæres fra en kontekst (tilegnelseskontekst) til en anden kontekst (applikationskontekst).

Særligt tre forskere har præget debatten om transfer gennem første halvdel af det tyvende århundrede, nemlig *Edward L. Thorndike*, *Charles H. Judd* og *John Dewey*. I 1901 introducerede Thorndike, der var en af de fremmeste repræsentanter for den behavioristiske tradition, og hans kollega Robert Woodworth begrebet *identiske elementer*. Ifølge Thorndike og Woodworth vil transfer kun finde sted i tilfælde, hvor der er et stort sammenfald mellem tilegnelseskontekst og applikationskontekst. Det lærte skal så at sige relativt problemfrit kunne anvendes i de nye omgivelser grundet sammenfald af stimuli – altså de identiske elementer i de to kontekster (Thorndike og Woodworth 1901).

Charles Judd, der kan ses som en tidlig repræsentant for det, man har betegnet som den kognitive konstruktivisme, opponerede mod Thorndikes instrumentelle læringsteori. Hvor Thorndike fokuserede på konteksten som den primære årsag til succesfuld transfer, interesserede Judd sig for en mere kognitiv og dermed ligeledes personbåren tilgang til videnstransfer. Judd mente, at læring primært kan forstås som tilegnelse af generelle abstraktioner, eller (med Piagets senere udviklede terminologi) mentale skemaer. For Judd handlede transfer således om, hvorledes man gennem undervisning kan give den underviste muligheden for at tilegne sig og efterfølgende bruge overordnede, abstrakte forståelser i forbindelse med nye udfordringer. Lærings-transfer bliver dermed et spørgsmål om refleksion, da det overførte materiale består af abstrakt viden, der kan benyttes til at genfortolke en ny problemstilling.

Dewey kritiserede både Judd og Thorndike for at udtrykke en forenklet forståelse af sammenhængen mellem uddannelse og praksis. Med udgangspunkt i den filosofisk forankrede pragmatisk eksperimentelisme var Dewey fortalende for en undervisningsform,

der byggede på en vekselvirkning mellem formel undervisning og elevernes aktive eksperimenteren uden for de formelle undervisningsinstitutioners rammer (Dewey 2005). Selvfølgelig kunne eleverne lære noget gennem traditionel undervisning – også noget de senere kunne bruge i deres liv uden for skolen, men i Deweys øjne fordrer et lærings- og transferfremmende miljø, at eleverne konstant har mulighed for at veksle mellem teori og praksis - mellem skole og 'det virkelige liv'.

Deweys tanker vandt imidlertid ikke gehør blandt den akademiske elite samt beslutningstagere i amerikansk politik, og hans indflydelse på uddannelsestænkning mindskedes drastisk fra omkring 1910 og et halvt århundrede frem. Dette har bl.a. fået Lagemann (1989) til at konstatere, at Thorndike og Judd vandt, mens Dewey tabte den ideologiske kamp om retten til at definere i hvilken retning, det amerikanske uddannelsessystem skulle bevæge sig. Resultatet af denne magtkamp er senere blevet tilskrevet stor betydning for måden hvorpå, det vestlige uddannelsessystem har udviklet sig gennem det 20. århundrede, præget af en markant favorisering af teoretisk, akademisk viden over mere praktiske handlefærdigheder³² (Saugstad 2007) samt en fokusering på den individuelle elev som læringens omdrejningspunkt. Endvidere kan man i nogen grad argumenteres for, at tankerne bag den gennemgående figur fra kapitel 2 og 3 omhandlende spændingsfeltet mellem uddannelsers dannende egenskaber og deres nytteværdi, genfindes i spændingsfeltet mellem Deweys eksperimentelle udviklingsorientering og Thorndikes og Judds instrumentelle rationalisme.

Transfer i organisatorisk kontekst

Som følge af den voldsomme forøgelse af kompleksiteten i arbejdets struktur og udførsel gennem første halvdel af forrige århundrede, opstod der en stadig voksende interesse for arbejdskraftens kvalificering samt en gryende erkendelse af problemerne med at omsætte undervisning i organisatorisk praksis. Eksempelvis gjorde Mosel i 1957 opmærksom på, at den på det tidspunkt stadig spinkle empiriske forskning i efteruddannelse pegede på, at uddannelse ganske ofte medfører meget ringe eller slet ingen forandring for måden, hvorpå medarbejdere udfører deres arbejde (Mosel 1957). Vi skal dog frem til 1980'erne før transferdebatten for alvor sætter sig igennem i den organisatoriske forskning. I takt med de stigende ressourcer, der blev anvendt på både leder- og medarbejderudvikling begyndte en række forskere at interessere sig for, hvorfor det tilsyneladende var så vanskeligt at bringe kompetencer skabt gennem uddannelse, i spil på arbejdspladsen (Leifer og Newstrom 1980; Noe 1986; Baldwin og Ford 1988; Broad og Newstrom 1992). Gennem de seneste tyve år har vi set en stadig tiltagende interesse for transfer mellem uddannelse og arbejde. Dette har især gjort sig gældende i international sammenhæng, men i løbet af de sidste 8-10 år er også flere danske forskere begyndt at interessere sig for emnet (Illeris 2006, Aarkrog 2010, Laursen og Stegeager 2011, Wahlgren 2011). Eftersom den nationale interesse for

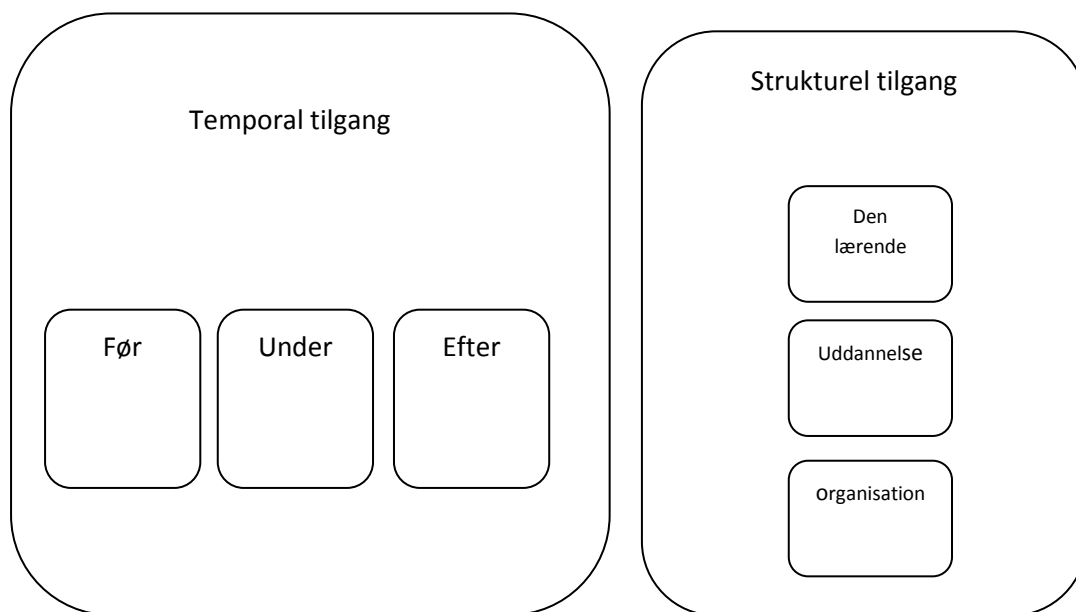
³² Hvilket vil blive beskrevet nærmere i det følgende kapitel

transferforskning, som sagt har været temmelig begrænset vil følgende litteraturgennemgang primært basere sig på internationale studier.

Transferforskning – en model

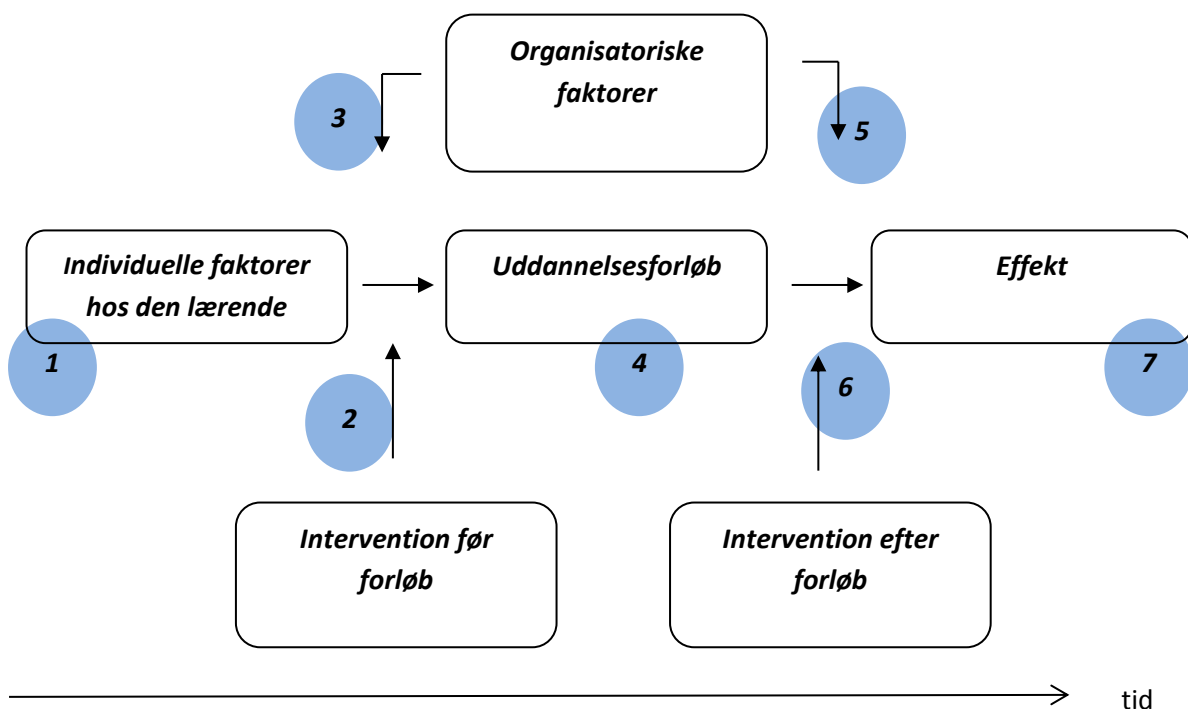
Den organisatoriske transferlitteratur kan opdeles i to forskellige tilgange (se figur 3.2):

- Den konsulentbaserede tilgang, der især har et temporalt, forløbsorienteret interventionsfokus baseret på faserne *før-, under- og efter* uddannelse.
- Den forskningsbaserede tilgang, der i højere grad kan siges at være strukturelt- eller årsagsorienteret i bestræbelserne på at forklare, hvilke faktorer inden for felterne *den lærende, uddannelsesinterventionen samt det organisatoriske miljø*, der henholdsvis fremmer og hæmmer transfer.



Figur 2 – To tilgange til forskning i transfer

Disse seks dimensioner kan sammenstilles i nedenstående model, der endvidere kan ses som et forsøg på at vise, hvorledes lærings-transfer bør forstås som en mangefacetteret og tidsmæssig udstrakt proces, i hvilken man som underviser, konsulent eller leder kan sætte ind på flere forskellige niveauer for at fremme læringens bevægelse.



Figur 3 - Transferprocessen

Modellen indeholder syv fokusområder. Alle områder har været genstand for forskning og har vist sig betydningsfulde i forbindelse med transferproblematikken. I det følgende vil jeg derfor beskæftige mig med disse fokusområder, som vil blive behandlet i den af modellen angivne numeriske rækkefølge. Det er i denne forbindelse væsentligt at være opmærksom på, at nedenstående gennemgang både forholder sig til forskningslitteratur og mere konsulentorienteret litteratur. Dette skyldes dels, at visse (i transferlitteraturen) ofte citerede kilder (eksempelvis Brinkerhoff og Apking 2001; Brinkerhoff og Montesino 1995; Broad 2005; Broad og Newstrom 1992) vanskeligt lader sig indplacere i den ene eller anden kategori. Endvidere har konsulenter og andre organisatoriske forandringsagenter medvirket til at sætte fokus på transferområdet og har på denne vis også inspireret mere klassisk orienterede forskere. Det er vigtigt at være opmærksom på, at der i mange tilfælde er væsentlig forskel på de forskningsbaserede tekster og tekster produceret af konsulenter, eftersom de konsulentbaserede tekster sjældent baserer sig på videnskabelige undersøgelser men i langt højere grad er præget af forfatterens egne oplevelser. Endvidere har disse konsulentbaserede tekster ofte en mere handlingsanvisende karakter. Dette forhold bliver særligt tydeligt i afsnit 2 og 3, som i mere udpræget grad end de øvrige afsnit forholder sig til den såkaldte konsulentlitteratur. På trods af den manglende forskningsmæssige forankring har jeg valgt at fastholde den konsulentbaserede litteratur i dette review, eftersom forskningslitteraturen har ladet sig inspirere af disse kilder i deres

forskningsbaserede arbejde og endvidere ofte henviser til denne del af litteraturen (se eksempelvis Brinkerhoff og Montesino 1995; Saks 2002; Holton og Baldwin 2003).

Inden jeg begynder litteraturgennemgangen, er det nødvendigt at beskrive de mest relevante transferdistinktioner, eftersom de vil blive brugt gentagne gange i afhandlingen:

Nær- og fjern transfer

Begreberne nær- og fjern transfer beskæftiger sig med den *distance*, læringen skal bevæge sig fra én kontekst til en anden eller med andre ord, hvor stort *sammenfaldet* er mellem tilegnelseskonteksten og appliceringskonteksten.

Generel og specifik transfer

Begreberne generel og specifik transfer er nært beslægtet med nær/fjern distinktionen men fokuserer i højere grad på *indholdet* i læringen samt graden af refleksion påkrævet for at omsætte læring til handling. Specifik transfer refererer til konkrete afgrænsede færdigheder såsom bilkørsel, der læres i en kontekst og derefter duplikeres i en anden. Generel transfer beskæftiger sig modsat med læring af mere abstrakt eller generelt indhold, der ikke på samme måde kan overføres direkte til en ny kontekst. Generel transfer omhandler således tilegnelsen af generelle regler eller forståelser, der medvirker til, at den lærende, når han stilles over for nye opgaver, kan genkende mønstre, der relaterer sig til den generelle viden, han tidligere har opnået.

Positiv og negativ transfer

Positiv og negativ transfer interesserer sig ikke for selve transferprocessen, altså måden læringen bevæger sig på, men derimod for *resultatet* af en given transferproces. Negativ transfer henviser til de situationer, hvor individet lykkes med at applicere den tilegnede læring i nye sammenhænge, men hvor dette ikke medfører den forventede og ønskede respons fra omgivelserne. Positiv transfer betegner situationer, hvor de læringsinitierede forandringer i individets handlerepertoire medfører en forventet og ønsket respons, når de bringes i spil i en ny kontekst.

Figur 4 – Transferdistinktioner.

Med disse definitioner på plads er det nu blevet tid til at beskrive den eksisterende transferforskning. Som angivet i figur 3 indledes gennemgangen med at undersøge sammenhængen mellem individuelle faktorer hos den lærende og efterfølgende transfer³³.

³³ Den omfattende litteratursøgning, der ligger til grund for dette review er hovedsageligt søgt på Aalborg Universitets Biblioteks søgemaskine Primo samt på databaserne PsycInfo og ERIC. Litteraturen er søgt ved anvendelse af relevante emneord såsom *transfer*, *transfer-of-training*, *transfer-of-learning*, *adult learning* og *adult education*. Endvidere er dele af litteraturen fremkommet ved en såkaldt "sneboldeffekt", hvor læsning af forskningslitteratur har peget videre til andre tekster, som igen har peget videre osv. Litteratursøgningen blev påbegyndt i efteråret 2009 og afsluttet i sommeren 2010. Forskningsgennemgangen indeholder derfor kun ganske få titler af nyere dato end 2010.

1. Individuelle faktorer

I løbet af de seneste 30 år har en række forskere beskæftiget sig med, hvilke faktorer der kan siges at have betydning for individets evne eller mulighed for at lære. På engelsk bruger man ofte begrebet 'trainability' (Gordon og Cohen 1973), der bedst kan oversættes til 'uddannelsesmæssig evne' eller 'evne til at lære noget gennem undervisning', og som ifølge Noe (1986) kan beskrives som en funktion af følgende tre faktorer: evne, motivation og syn på egen arbejdsituation. I det følgende vil jeg gennemgå udvalgte vigtige resultater indenfor forskning i individuelle læringsforudsætninger.

Generelle kognitive færdigheder

Et vigtigt kognitionspsykologisk forskningsområde med tæt forbindelse til læringsteori omhandler hukommelse eller genkaldelse. Det synes indlysende, at læring kun er interessant, i fald man senere er i stand til at huske eller genkalde sig det, man tidligere har lært. Af denne grund er det også i et lærings- og transferperspektiv interessant at beskæftige sig med menneskers hukommelse. Inden for hukommelsesforskningen har man blandt andet interesseret sig for det teoretiske begreb arbejdshukommelse (*working memory*), der referer til de hjerneprocesser, der udfører de eksekutive opgaver i forbindelse med lagring og genkaldelse af processeret data. Arbejdshukommelsen er således nært beslægtet med begrebet korttidshukommelse. Ganske kort kan man sige, at de fleste teorier ser arbejdshukommelsen som indeholdende en begrænset kapacitet (Just og Carpenter 1992). I fald kapaciteten overskrides, medfører det drastisk reduktion i individets læringskapacitet, da man ikke længere vil kunne bearbejde og gemme indkomne data. Alloway og Alloway (2010) har i en longitudinalundersøgelse vist, at kapaciteten af individets arbejdshukommelse i højere grad end IQ kan bruges til at forudsige femårige børns læring (i forhold til læsedygtighed og talyndighed) seks år senere³⁴, hvilket får dem til at konkludere, at arbejdshukommelsen ikke bare er et synonym for IQ, men snarere repræsenterer en selvstændig og klart identificerbar kognitiv kapacitet, der endvidere har en klar sammenhæng med akademisk formåen.

En anden betegnelse for generelle kognitive færdigheder er det såkaldte Spearmans G eller G-faktoren. G er udviklet gennem faktoranalyse af Charles Spearman og beskriver, hvorledes variationen i mentale evner kan tilskrives én fælles underliggende faktor (Spearman 1904). G er til tider også blevet identificeret som vores evne til at lære (Hunter 1986). Sammenhæng mellem læring og G er dokumenteret gennem et massivt materiale, hvilket blandt andet har fået Ree og Earles (1991) til at give deres forskningsartikel overskriften "Predicting training succes: not much more than G". Clark og Vogel (1985) skriver, at fjern transfer, altså transfer der bygger på abstraktion og mønstergenkendelse, i højere grad opnås af individer med gode generelle kognitive færdigheder (folk der scorer højt i en G-

³⁴ Børnene blev testet for både IQ og arbejdshukommelse to gange (som femårige og seks år senere). Endvidere blev de ved anden måling testet for læringskapacitet med henholdsvis Wechsler Objective Reading Dimensions (WORD) og Wechsler Objective Numerical Dimensions (WOND).

faktor test) end folk med en lavere G-score. Endelig viser Colquitt et al. (2000) i deres reviewartikel, at korrelationen mellem generel intelligens og tilegnelse af deklarativ viden, samt efterfølgende transfer er høj. Der er således opbygget en mængde resultater gennem de sidste hundrede år, som indikerer en vis sammenhæng mellem individuelle kognitive egenskaber og efterfølgende succes i uddannelses- og erhvervssammenhæng (Herrnstein og Murray 1994)³⁵.

Locus of control

Julian Rotter (1966) begreb om 'locus of control' har vist sig at have en vis sammenhæng med individuel læring. Med begrebet locus of control søger Rotter at forklare forskelligheder i vor implicitte forståelse af kilden for belønning eller succes. Locus of control refererer i denne henseende til, i hvilket omfang mennesker oplever, at de har mulighed for at styre og kontrollere de begivenheder, der påvirker deres liv. Rotter påviste, at locus of control er et relativt stabilt personlighedstræk³⁶, der generelt viser sig på to forskellige måder:

- *Internal locus of control*: Mennesker med et internal locus of control vil som udgangspunkt have den oplevelse, at de har en væsentlig indflydelse på deres omgivelser. Disse mennesker har stor tiltro til, at de kan påvirke et givent udfald gennem egne handlinger og vil derfor ofte fremstå som aktive og handlingsorienterede.
- *External Locus of control*: Mennesker med et external locus of control vil derimod have en tendens til at tillægge forhold uden for individet stor betydning for hændelser og sammenhænge med reference til dem selv. Disse mennesker vil fremstå som mere passive og afventende, når de stilles over for en problemstilling eller en udfordring.

Undersøgelser (Spector 1982) har påvist, at der er en sammenhæng mellem orientering i locus of control og individets trainability. Dette skyldes, hævder Spector, blandt andet, at externals, der som udgangspunkt opfatter deres egen indsats som mindre vigtig i forhold til det endelige resultat, vil være mindre tilbøjelige til at anstrenge sig eller gøre sig umage. Broedling (1975) har påvist, at denne sammenhæng ligeledes forefindes i en uddannelseskontekst. Her blev det tydeligt, at internals i højere grad havde den opfattelse, at succes i en uddannelsessammenhæng efterfølgende ville medføre positive resultater i deres arbejdsliv. De fremstod derfor mere motiverede og interesserede i at trække læring

³⁵ Gennem årene har der været en heftig debat om spørgsmålet vedrørende generelle kognitive evner. Ikke mindst Herrnsteins og Murrays bog "The bell curve" har skabt voldsom furore og er blevet bredt kritiseret. Imidlertid handler kritikken primært om arv-/miljøspørgsmålet samt problematikken med at reducere kognitive færdigheder til et enkelt tal. Derimod synes der at være generel enighed om, at nogen klarer sig bedre end andre, og at dette delvist kan tilskrives deres individuelle evner og kompetencer.

³⁶ Dog pointerer Rotter, at disse personlighedstræk i vid udstrækning er resultatet af social interaktion. Personlighedstrækkene er på denne vis tilegnede gennem individets møde med verden og kan derfor også forandres gennem interaktion. Dette kan foregå intentionelt såvel som nonintentionelt.

ud af undervisningsforløbet og med over i deres arbejdsliv. Andre undersøgelser har vist, at internals har større tendens til at reagere på feedback fra underviseren vedrørende deres styrker og svagheder, og de vil i højere grad end externals handle på feedbacken for derved at søge at imødegå eventuel kritik (Weiss og Sherman 1973).

Self-efficacy

Begrebet Self-efficacy er udviklet af Albert Bandura og henviser til den enkeltes tiltro til eller overbevisning om, at man kan udføre de handlinger, der vil føre til et ønsket udkomme (Bandura 1977). Bandura brugte i sin tid begrebet i en terapeutisk referenceramme og diskuterede, hvilken betydning tiltroen til egne evner i forhold til at mestre vanskelige opgaver havde for individets måde at reagere på i den terapeutiske setting, og dermed hvor effektiv terapien ville vise sig at være. Bandura hævdede, at der var en direkte sammenhæng mellem visse lidelser såsom bestemte fobier og klienternes oplevelse af mestringskompetence (self-efficacy). I stedet for at behandle lidelsen ved at undersøge de bagvedliggende årsager til fobien, foreslog Bandura, at man i stedet skulle arbejde med at styrke klienternes tro på egne evner i forhold til at mestre de angstfremkaldende situationer (Bandura et al. 1975). Senere undersøgelser har vist en klar sammenhæng mellem self-efficacy, og hvorvidt man lykkes med det, man sætter sig for (Bandura og Cervone 1986). Endvidere har undersøgelser vist, at self-efficacy øges, når man lykkes med det, man sætter sig for (Bandura 1982). Der synes således at være mulighed for at bringe sig selv ind i en positiv spiral, hvor succesfulde handlinger afføder øget self-efficacy, som igen forøger sandsynligheden for succes osv.

Efterfølgende har mange forskere interesseret sig for self-efficacys betydning i en uddannelsessammenhæng (Noe 1986; Gist 1989; Saks 1997; Colquitt et al. 2000). I forlængelse af Banduras oprindelige hypotese har flere foreslået, at personer med høj self-efficacy vil være villige til at yde en større indsats for at tilegne sig det materiale, der undervises i – fordi man vil have en forventning om, at man vil være i stand til at tilegne sig stoffet. Modsat vil lav self-efficacy medføre mindre engagement og dermed også mindre læring. Denne sammenhæng mellem self-efficacy, motivation og læring er påvist gentagne gange (Gist et al. 1991; Mathieu et al. 1993; Holladay og Quiñones 2003). Det kan således være interessant for den uddannelsesansvarlige at undersøge de lærendes forventninger til undervisningen og sig selv forud for undervisningen, eftersom self-efficacy ikke er en uforanderlig størrelse, som individet 'har', men en faktor der er mulig at ændre, hvorved sandsynligheden for et succesfuldt uddannelsesforløb kan forøges.

Bandura foreslår i den forbindelse fire strategier, hvormed man kan forøge self-efficacy (Bandura 1977: 195):

- Vellykkede handlinger
- Vikarierende oplevelser
- Verbal støtte/overtalelse

- Emotionel stimulering

Bandura beskriver primært strategierne som terapeutiske redskaber. Saks (1997) hævder dog, at strategierne kan oversættes til en uddannelseskontekst, således at underviseren aktivt kan arbejde på at øge de lærendes self-efficacy. Dette kan eksempelvis gøres ved at give dem opgaver, de med garanti kan løse succesfuldt. Ved at bruge rollemodeller som kan demonstrere opgaverne. Ved at tilbyde opmuntrende og positiv feedback og ved at støtte dem, mens de øver sig i at udholde angstfremkaldende situationer (såsom en eksamen) (ibid.: 369).

Man skal dog være opmærksom på, at sammenhængen mellem self-efficacy og læring ikke nødvendigvis er så lineær, som der her er givet udtryk for. Således viser Vancouver og Kendall (2006), at der kan være en negativ sammenhæng mellem self-efficacy og planlægningsopgaver. Vancouver og Kendall foreslår, at der her så at sige er tale om en omvendt effekt, idet meget høj self-efficacy kan medføre, at man planlægger og forbereder sig mindre ud fra rationalet: "Når jeg nu ved, at jeg nok skal klare den, er der jo ingen grund til at gøre mere end højest nødvendigt". Vancouver og Kendall pointerer derfor, at det er vigtigt at være opmærksom på, at en strategi, der søger at øge de lærendes tro på egne evner, risikerer at give bagslag, hvis man ikke parallelt med de self-efficacy-forøgende initiativer arbejder på at tilpasse undervisningens sværhedsgrad og forøge forventningerne til de lærende.

Motivation

Adskillige forskere har interesseret sig for sammenhængen mellem motivation og læring (Knowles 1986; Rogers 2002). I forbindelse med voksnes læring i en efter-/videreuddannelsessammenhæng skelnes der typisk mellem to forskellige former for motivation – nemlig motivation for at lære og motivation for at foretage transfer. Begge dele er afgørende at interessere sig for, hvis uddannelse skal have effekt (Wahlgren og Aarkrog 2012), og beskrives derfor i det følgende.

Voksnes motivation for at lære, skriver Knud Illeris (2001), er primært baseret på deres ønske om at lære det, der er meningsfuldt for dem. Spørgsmålet om meningstilskrivelse er således vigtigt for voksne i en videreuddannelsessammenhæng. Her kan man pege på to forhold, som indledningsvist vil spille ind på den motivation, den studerende møder undervisningen med: Den studerendes *tidligere oplevelser* samt hans *forventninger* til den kommende undervisning – altså hvorvidt den studerende har en forventning om, at undervisningen vil lære ham det, han håber på, samt at denne læring efterfølgende vil gøre en forskel på hans arbejdsplads. Forventningerne til undervisningen baserer sig i vid udstrækning på den studerendes tidligere erfaringer med undervisning og videreuddannelse. Har den studerende mange gode erfaringer med uddannelse, vil han sandsynligvis møde op med en forventning om, at det kommende uddannelsesforløb ligeledes vil gøre en positiv forskel og omvendt, såfremt tidligere oplevelser primært er

præget af negative erfaringer (Smith-Jentsch et al. 1996). At der er sammenhæng mellem forventning og efterfølgende læring er blandt andet påvist i et berømt forsøg af Robert Rosenthal, i hvilket han påviste en sammenhæng mellem læreres forventninger til deres elever og elevernes efterfølgende læringsudbytte; en sammenhæng vi i dag kender som Rosenthaleffekten (Rosenthal og Jacobson 1968).

Et sidste parameter, som skal nævnes, er spørgsmålet om, hvorvidt den lærende er motiveret for at fortage transfer. Noe (1986) peger i en undersøgelse af forholdet mellem den lærendes forventninger til undervisning og hans efterfølgende læring på vigtigheden af, at den studerende sætter pris på sit arbejde og interesserer sig for at udvikle sig selv og arbejdet. Studerende, der er engagerede i deres arbejde og optagede af at forbedre deres præstationer til gavn for dem selv og deres arbejdsplads, har tilsyneladende større udbytte af uddannelse end mindre engagerede medarbejdere (Noe og Smith 1986). Endvidere har Tannenbaum et al. (1991) fundet en korrelation mellem job-involvering og læring. Motivation for transfer kan således både forstås i et individuelt- ("hvad får jeg ud af det?") og et organisatorisk perspektiv ("På hvilken måde kan det, at jeg lærer noget, gavne min virksomhed?"). Samtidig er det vigtigt at være opmærksom på, at disse perspektiver er delvist overlappende. Den tætte sammenhæng mellem lokale vilkår på arbejdspladsen og den studerendes motivation for transfer peger ligeledes på, at motivation øges, når uddannelsen har klar sammenhæng med den enkeltes egen arbejdsplads (Wahlgren 2010).

Afrunding

Der er, som vi har set i det ovenstående, en række undersøgelser, som dokumenterer betydningen af den lærendes personlige forudsætninger for resultatet af et uddannelsesforløb. Disse forudsætninger kan have særdeles stærkt biologisk fundament såsom Spearman's G og arbejdshukommelsen eller i højere være et resultat af sociale processer. Imidlertid peger ovenstående gennemgang på, at man som underviser med fordel kan interessere sig for, med hvilke forudsætninger de studerende møder op til undervisningen, eftersom en undervisning, der tager udgangspunkt i disse forudsætninger, har større chancer for at lykkes med sit forehavende – at skabe læring (Burke og Hutchins 2007).

2. Personlig forberedelse før forløbet (prætræning)

I dette afsnit vendes blikket mod tiden inden et givent uddannelsesforløb påbegyndes. I mange uddannelsessammenhænge bliver denne fase i vid udstrækning negligeret, idet de kommende studerende såvel som underviserne har en tendens til primært at fokusere på selve undervisningsforløbet. Tiden fra man har tilmeldt sig et undervisningsforløb, og til man går i gang, bliver derfor ofte opfattet som en mellempriode uden værdi i sig selv (Cannon-Bowers et al. 1998). Imidlertid er der efterhånden opbygget et større forskningsmateriale, som dokumenterer den gavnlige læringseffekt af grundig forberedelse forud for et kommende uddannelsesforløb (Cannon-Bowers et al. 1998; Mesmer-Magnus og Viswesvaran 2010). Samtidig forholder det sig således, at mange forberedelsesaktiviteter

rent faktisk er ganske nemme at iværksætte. Derfor pointerer flere teoretikere, at prætræning er et område med et stort potentiale for virksomheder såvel som uddannelsesinstitutioner (Brinkerhoff og Montesino 1995). Overordnet kan man opdele forskningen omhandlende forberedelse forud for uddannelse i to separate og alligevel overlappende perspektiver: et personligt og et organisatorisk. I dette afsnit vil jeg fokusere på den personlige forberedelse for i næste afsnit at beskæftige mig med det organisatoriske aspekt.

Cannon-Bowers et al. (1998) udpeger forskellige uddannelsesforberedende indsatsområder, som alle har en vis dokumenteret effekt for den studerendes efterfølgende læring. Områderne er delvist overlappende, men kan med en vis rimelighed opdeles i fem kategorier:

1. Opmærksomhedsskabende rådgivning: At rådgive om hvordan man som uddannelsessøgende kan få mest ud af uddannelsen, altså hvilke deltagelsesstrategier der kan siges at være kommensurable med uddannelsens design og vision.
2. Metakognitive strategier: At hjælpe den studerende til forud for uddannelsen at reflektere over, hvordan han lærer bedst og derved give ham redskaber til selvmonitorering gennem uddannelsen.
3. Udvidet informationsmateriale: Refererer til den kategori af materialer (beskrivelser, visuelle plancher, tidslinjer, pensumlister m.m.), som kan hjælpe den studerende med at få overblik over og forstå strukturen i uddannelsen.
4. Målsætning: At hjælpe den studerende med at sætte sig læringsmål i forbindelse med det kommende uddannelsesforløb.
5. Forventningsafstemning: At hjælpe den studerende med at afstemme sine forventninger til sig selv og sin egen arbejdsindsats i uddannelsessammenhæng såvel som på sit arbejde.

Jeg vil ikke behandle disse punkter enkeltvis, men som vi skal se i det følgende, kan man arbejde med at bringe flere af punkterne i spil i det uddannelsesforberedende arbejde.

Læringsmål

Adskillige forskere har interesseret sig for sammenhængen mellem uddannelsessøgendes målsætning ved uddannelsesstart og deres efterfølgende læring. Kemerer (1991) skriver, at en væsentlig transferhæmmende faktor er, at de studerende sjældent strukturerer eller ekspliciterer deres forventninger forud for det kommende uddannelsesforløb. Samtidig forholder det sig således, at de målsætninger eller forventninger, den lærende rent faktisk måtte have formuleret forud for et givent uddannelsesforløb, ifølge Kemerer ofte vil være formuleret i temmelig brede og generelle termer, hvilket ikke virker tilstrækkeligt læringsfremmende, ja i visse tilfælde kan det endda virke hæmmende (ibid.). Kemerer anbefaler derfor, at uddannelsessøgende allerede forud for uddannelsens begyndelse

hjælpes til at opstille kortsigtede, konkrete mål for ønsket læring frem for langsigtede og mere abstrakte mål. I sit arbejde er han i denne forbindelse særligt inspireret af Elliot og Dwecks (1988) målsætningstypologi.

Elliot og Dweck (1988) skelner mellem to forskellige slags målsætninger, der kan hjælpe den studerende til at målrette sin læring i forbindelse med et givent uddannelsesforløb:

1) *Præstationsmål*, hvor den lærende primært har fokus på at sikre sig positive evalueringer af sine præstationer. I traditionel uddannelsessammenhæng vil dette ske gennem semesterafsluttende karaktergivning. Præstationsmål indfris ved, at *en anden* end den lærende afgør, hvad der regnes for en god præstation. Præstationsmål evalueres endvidere først efter forløbets afslutning, hvorved muligheden for løbende justering og dertil knyttede læringsmuligheder går tabt.

2) *Læringsmål*, hvor den lærende primært fokuserer på at forbedre egne præstationer i forhold til nye opgaver. Ved læringsmål tager den studerende i langt højere grad ansvar for evalueringen af eget uddannelsesforløb. Den studerende har endvidere selv formuleret læringsmålene på baggrund af et oplevet behovs- eller vigtighedskriterium. I samspil med underviser bliver den studerende sin egen evaluator med øget mulighed for løbende forløbsmonitorering og selvkorrektion.

Formaliserede uddannelsesforløb, der betjener sig af tilbagevendende eksaminer (bagudrettet evaluering), vil alt andet lige skabe mentalt fokus på præstationsmål, der ifølge Dweck er mindre skikede end læringsmål til at skabe læring med længerevarende effekt, idet præstationsmål har tendens til at fremme såkaldte "defensive strategier", med hvilket menes, at den lærende forsøger at leve op til de af uddannelsen stillede krav frem for at fokusere på egen læring (Dweck 1986). Læringsmål kan derimod medvirke til at skabe motivation og engagement, idet den lærende kan føle sig mere fri til at eksperimentere med det præsenterede materiale i forhold til at finde sin egen måde at omsætte undervisningen på. Man skal imidlertid være opmærksom på, at det ingenlunde forholder sig således, at den ene type mål i alle tilfælde vil virke bedre end den anden. Således peger Elliot og Harackiewicz (1994) på, at forskellige personlighedstyper (jævnfør afsnittet ovenfor) motiveres af forskellige former for mål. Således vil folk, der er meget præstations- og konkurrenceorienterede, have en tendens til i højere grad at engagere sig i et uddannelsesforløb med klare præstationsmål fremfor et forløb, der udelukkende fokuserer på individuelle læringsmål.

Intentionalitetsskabende dialoger

Som vi har set ovenfor, anbefaler Kemerer, at man bruger mere tid på at skabe fokus eller retning for den enkeltes læring. Den amerikanske professor i uddannelsesevaluering Robert

Brinkerhoff bruger i den forbindelse begrebet *læringsintentionalitet*, som betegner individets fokusering på forholdet mellem uddannelse og ønsket læringsresultat (Brinkerhoff og Apking 2001). Læringsintentionalitet beskriver ifølge Brinkerhoff og Apking det forhold, at den studerende inden uddannelsesforløbets begyndelse har gjort sig nogle tanker om spørgsmål såsom: "Hvorfor er det vigtigt for mig og min virksomhed, at engagere mig i netop dette forløb?" "Hvilke forandringer forventer jeg, at uddannelsen fører med sig?" "Hvordan man vil kunne registrere disse forandringer?". En skærpet læringsintentionalitet medfører, at den studerende øger sin mulighed for at fokusere og dermed selekttere i uddannelsens forskellige tilbud forstået således, at han fra starten i særlig grad bliver i stand til at fokusere på det, der er vigtigt i forhold til hans udviklingsmål. Han kan dermed tilgå undervisningen med disse mål for øje. At arbejde med læringsintentionalitet kan således opfattes som en måde at fokusere på punkterne 2, 4 og 5 i Cannon-Bowers et al. (1998) kategorier som nævnt ovenfor.

Brinkerhoff og Apking anbefaler, at læringsintentionalitet fremmes gennem, hvad man kunne kalde en intentionalitetsskabende dialog, som er en samtale mellem den studerende og dennes nærmeste leder. Forud for den intentionalitetsskabende dialog bør den studerende foretage en vurdering af, hvad der kan siges at være hans vigtigste udviklingsbehov og samtidig gøre sig nogle tanker om, hvordan hans udvikling inden for disse områder vil gavne hans arbejdsplads. Van Houen og Denager (2006) foreslår i den forbindelse, at man bruger et effektlæringskema indeholdende fire spørgsmål, der omhandler fire forskellige effektområder:

- Viden – Hvad skal jeg kunne?
- Færdighed – Hvad skal jeg træne?
- Individuelt resultat – Hvad vil jeg opnå?
- Organisatorisk effekt – Hvad kan jeg bidrage til efter endt uddannelse?

Et effektlæringskema kan som sagt danne udgangspunkt for en intentionalitetsskabende dialog, men det er ikke som sådan en forudsætning, om end det kan medvirke til at målrette og effektivisere dialogen (Mooney og Brinkerhoff 2008). I samtalen kan man i fællesskab drøfte, hvorledes den studerendes personlige læringsmål kan kobles på de organisatoriske produktionsmål, hvorved der ideelt set skabes sammenhæng og retning for det kommende forløb. Udover at bibringe retning for den studerendes læring kan en indledende samtale endvidere virke motivationsskabende. Taylor (1997) gør således opmærksom på to væsentlige forhold ved den udvælgelsesproces, der går forud for ethvert uddannelsesforløb. Dels er det vigtigt, at organisationen udvælger de 'rigtige' medarbejdere til at deltage i et givent uddannelsesforløb – altså at man peger på de medarbejdere, der har brug for et kompetenceløft inden for uddannelsens referencefelt, og som samtidig vil være i stand til at profitere af forløbet (jævnfør afsnit 1). Samtidig er det imidlertid ligeledes væsentligt (men ofte overset), at de overvejelser og begrundelser, der ligger bag selektionen, kommunikeres

ud til medarbejderen. Dels fordi kursister som tidligere nævnt kan optimere deres læring, når de kan se en sammenhæng mellem deres kommende uddannelse og et umiddelbart organisatorisk behov (ibid.), men også fordi medarbejderen kan se det som et signal om, at virksomheden anerkender hans indsats og samtidig forventer sig noget af denne medarbejder i fremtiden (Molly-Søholm 2011). Hvis virksomhedens intention ikke kommunikerer ud til medarbejderen, overlades denne til rene gætterier, hvilket kan gøre det vanskeligt at leve op til de organisatoriske forventninger, der eventuelt måtte være.

Den intentionalitetsskabende dialog kan i sidste ende munde ud i en læringskontrakt (Keller et al. 2011), hvor den studerende og arbejdspladsen i fællesskab forpligtiger sig på hinanden. Man kan forud for indgåelsen af en sådan kontrakt diskutere, hvilke forventninger leder såvel som medarbejder har samt afklare, hvorledes virksomheden kan støtte medarbejderen under uddannelsen. En sådan indledende dialog (eventuelt afsluttet med en kontrakt) sikrer, at virksomheden fra starten involveres i medarbejderens uddannelse, hvilket adskillige undersøgelser har peget på som en vigtig parameter i forhold til læringstransfer (Lim og Johnson 2002). Ud over en kontrakt nævner Brinkerhoff og Apking (2001), at man med fordel kan udarbejde et visuelt stillads, som sætter fokus på de væsentligste læringspunkter, man har fundet frem til gennem samtalen. En måde at gribe dette an på er gennem et såkaldt 'impact map' (se eksemplet nedenfor).

Key Skills and Knowledge Capabilities	High-leverage Tasks/Action	Performance Improvement Targets	Business Outcomes
1. How to identify emotions 2. How to positively reframe my emotional reactions 3. How to manage my emotions during stressful interactions	Booking new appointments	Increased booking of new appointments from three per week to six or more per week	Increased sales

Figur 5 – Impact map.

Værktøjet skal tydeliggøre sammenhængen mellem den studerendes kompetenceudvikling og den efterfølgende effekt eller 'impact' i organisationen. Medarbejderen kan på denne vis få et indblik i og forståelse for, hvorledes organisationen tænker hans kommende

uddannelse ind i deres fremtidige opgaveløsning, mens lederen kan få skærpet sin opmærksomhed på, hvilke nye handlemønstre han skal understøtte.

Afrunding

I det foregående har jeg vist, hvorledes de kommende studerende i samarbejde med deres arbejdsplads kan forberede sig på et forestående uddannelsesforløb. I afsnittet er der redegjort for, hvorledes medarbejderen og dennes leder i fællesskab kan arbejde på at identificere individuelle såvel som organisatoriske mål for et kommende uddannelsesforløb, samt hvorledes disse mål kan kobles gennem brug af visuelle stilladser og kontrakter. Forskning i prætræning viser en entydig positiv korrelation mellem prætræning og efterfølgende udbytte af et givent uddannelsesforløb (Mesmer-Magnus og Viswesvaran 2010), dette er ganske interessant eftersom denne gren af transferforskningen fremstår mindre i sit omfang end de øvrige forskningsområder.

Imidlertid er det ikke kun den enkelte studerende, der bør forberede sig forud for et uddannelsesforløb. Adskillige forskere peger på, at en af de væsentligste årsager til manglende effekt af uddannelse – manglende transfer – omhandler forhold, der hidrører den studerendes arbejdsplads (Roullier og Goldstein 1993). Der kan således være en stor transfergevinst forbundet med at igangsætte et forberedende arbejde, der skal gøre organisationen transferparat forud for investeringer i større uddannelsesforløb for medarbejderne, hvilket det følgende afsnit beskæftiger sig med.

3. Organisatorisk forberedelse

Adskillige forskere har arbejdet med at undersøge, hvilke forberedende skridt en organisation kan tage forud for investeringer i uddannelse af deres medarbejdere. Emnet er overlappende med afsnittet om personlig forberedelse, eftersom vi her så, hvorledes lederen med fordel kan involvere sig i medarbejdernes personlige forberedelse. I dette afsnit vil jeg imidlertid beskæftige mig med de organisatoriske forhold, som kan henholdsvis hindre eller fremme transfer. Jeg vil i det følgende særligt berøre to områder af betydning for en organisatorisk forberedelsesproces: Behovsanalyse og analyse af organisatorisk transferklima.

Behovsanalyse

Før man som organisation investerer større summer i uddannelse af sine medarbejdere, bør man ifølge Brown (2002) foretage en grundig analyse af organisationens udviklingsbehov. Brown angiver fire grunde til at foretage en behovsanalyse: For at identificere problemer og mangelområder, for at sikre sig ledelsens opbakning, for at sikre sig data, der kan indgå i en efterfølgende evaluering og for at kunne foretage et begrundet skøn af omkostninger og mulige gevinster forbundet med investering i uddannelse. Adskillige forskere (Gould et al. 2003; Reed og Vokala 2006; Green et al. 2009) bekræfter Browns pointe om de multiple fordele, der er forbundet med en behovsanalyse forud for mere omfattende uddannelsesprogrammer. Alligevel er det meget få organisationer, der har denne form for

prætræning som standardprocedure i deres organisatoriske uddannelsesdesign. Således beskriver Saari et al. (1988) i en undersøgelse af godt 600 amerikanske virksomheders uddannelsespraksis, at kun 27 % foretager egentlige behovsundersøgelser forud for uddannelse af deres ledere³⁷. Undersøgelsen er af ældre dato, men nyere undersøgelser (Smith 1999, Abdullah 2009) viser samme tendens, om end tallene fra disse undersøgelser indikerer en mindre stigning i antallet af virksomheder, der opererer med behovsanalyser. Dog er det primært blandt større virksomheder, at dette gør sig gældende, mens det for mindre virksomheder stadig hører til undtagelserne at gennemføre grundige analyser forud for uddannelsesinitiativer (Hill og Stewart 2000).

Der findes mange forskellige tilgange til organisatoriske behovsundersøgelser. De fleste beskæftiger sig med et eller flere af følgende tre områder: Samfundsmæssige og organisatoriske forhold, aktuelle og kommende opgaver samt individuelle behov (Brown 2002). De individuelle behov blev behandlet i sidste afsnit, hvorfor jeg kun vil omtale de to andre analyseområder.

Analyse af samfundsmæssige forhold sigter mod at kæde forandringer i samfundet sammen med aktuelle organisatoriske udviklingsbehov – herunder uddannelse af medarbejderne. Mange forskellige forhold kan indgå i en sådan analyse såsom demografiske – ”hvad betyder de faldende ungdomsårgange for vores uddannelsespolitik?”, miljømæssige – ”hvilken betydning har klimaforandringerne for vores produktion?”, lovgivningsmæssige – ”hvordan lever vi op til nye love om sikkerhed og arbejdsmiljø?” osv. Hvilke forhold, der er relevante, vil variere fra organisation til organisation.

De aktuelle og kommende organisatoriske opgaver kan ligeledes undersøges forud for beslutninger om at igangsætte større uddannelsesinitiativer. Molly-Søholm et al. (2006) anbefaler i den forbindelse, at man benytter en såkaldt funktionskædestrategi, i hvilken man søger at afdække forholdet imellem kundebehov, nuværende og fremtidige opgaver samt medarbejdernes kompetencer og mål (ibid.).

En grundig og velgennemtænkt behovsanalyse vil for det første forøge sandsynligheden for, at virksomheden investerer i viden og kompetencer, som den rent faktisk har behov for, eller som man får behov for fremover. På den måde mindskes risikoen for at investere i dyre uddannelser, der kun har ringe eller meget svært gennemskuelig værdi for virksomheden efterfølgende. Endvidere øges sandsynligheden for transfer mellem uddannelse og arbejdsplads, eftersom en sådan grundig analyse borger for, at medarbejderen efter endt uddannelse vil have gode muligheder for at bruge sin nyligt tilegnede viden og færdigheder. Som vi skal se i afsnit 6, er en af de største barrierer for transfer manglende mulighed for at anvende det lærte i dagligdagen (Newstrom 1993). En behovsanalyse forøger

³⁷ Undersøgelsen beskæftiger sig ikke med medarbejderne, men det forekommer rimeligt at forestille sig, at procentsatsen for behovsundersøgelse på medarbejderniveau ikke overstiger den for ledere og sandsynligvis ligger lavere.

sandsynligheden for, at medarbejderen efter endt uddannelse rent faktisk får mulighed for at anvende sine nye færdigheder, idet der vil være et langt større organisatorisk fokus på sammenhængen mellem uddannelse og organisatorisk output.

Transferklima

Foruden at overveje hvilke udviklingsbehov organisationen har, kan man også interessere sig for, hvorvidt og på hvilke måder organisationen er gearret til at understøtte transfer. Forskere har gennem længere tid interesseret sig for, hvorfor nogle organisationer er bedre end andre til at arbejde med transfer. Nogle af de første til at diskutere dette spørgsmål var Fleishman et al. (1955), som undersøgte, hvorfor effekten af deres egen lederuddannelse for mellemledere³⁸ tilsyneladende forsvandt over tid. Igennem en interviewundersøgelse fandt de frem til, at en af de væsentligste årsager kunne være mangel på support fra mellemledernes ledere. Senere undersøgelser har bekræftet Fleishmans tese om, at en af de vigtigste årsager til forskel i transfer organisationer imellem kan tilskrives arbejdsmiljøet på arbejdspladsen, herunder forholdet mellem leder og medarbejder (Tracy et al. 1995; Tannenbaum og Yukl 1992). Roullier og Goldstein (1993) introducerede i denne forbindelse begrebet transferklima, der kan beskrives som de karakteristika i organisationen, der faciliterer eller bremser transfer. I forbindelse med en undersøgelse af 102 mellemlederes uddannelse i en fastfood kæde peger Roullier og Goldsteins på otte vigtige parametre, som alle indgår i det organisatoriske transferklima: Mål for omsætning af læring, sociale transferfremmende organisatoriske foranstaltninger, opgaverelaterede foranstaltninger, mulighed for selv at have indflydelse på opgaveløsning, positiv feedback, negativ feedback, straf og manglende feedback. I afsnit 6 vender jeg tilbage til adskillige af disse parametre, når vi skal se på, hvorledes organisationen kan understøtte transfer efter uddannelsesforløbets ophør. Her er det tilstrækkeligt at nævne, at Roullier og Goldstein på trods af, at deres undersøgelse ikke kunne validere betydningen af de enkelte parametre, men blot pege på, at der samlet set var en sammenhæng mellem et såkaldt positivt transferklima og efterfølgende transfer.

Holton et al. (2000) har med inspiration fra Roullier og Goldstein forsøgt at udvikle en metode til måling af organisatorisk transferparathed, som de kalder *Learning Transfer System Inventory* (LTSI):

We prefer to use transfer system, which we define as all factors in the person, training and organization that influence transfer of learning to the job (ibid.: 335-336).

Gennem et større forskningsprojekt med mere end 1600 deltagere³⁹ har Holton og hans kolleger identificeret 16 faktorer, der alle har betydning for transfer altså for individets

³⁸ Fleishman og hans kolleger var interne konsulenter i en større virksomhed.

³⁹ På baggrund af en mindre pilotundersøgelse samt et større litteraturstudie identificerede forskerne en række organisatoriske forhold, som øjensynligt har betydning for transfer. Gennem en anonym spørgeskemaundersøgelse af medarbejdere, som netop havde færdiggjort et uddannelsesforløb, forsøgte de at adressere disse forhold.

mulighed for at omsætte ny viden i organisatorisk praksis⁴⁰. Disse 16 faktorer kan ifølge Holton et al. (2000) siges at repræsentere de parametre, som transferforskningen oftest beskæftiger sig med, og som flest undersøgelser har peget på som betydningsfulde for succesfuld transfer. Spørgsmålet for Holton og hans kolleger var derefter, om man kunne finde en måde at afdække en given organisations niveau inden for hver parameter, og om en sådan måling ville kunne fortælle noget om organisationens evne til at fremme transfer. For at undersøge dette har Holton og hans kolleger udviklet et spørgeskema, der kan kortlægge organisationens LTSI-score⁴¹ og dermed giver en beskrivelse af organisationens evne til at fremme transfer mellem uddannelse og arbejde. Gennem besvarelse af spørgeskemaet opnår man en score på hver enkelt parameter. Denne score kan ses som et udtryk for, i hvilket omfang organisationen kan siges at mestre dette transfertema. På denne måde kan organisationen så at sige danne sig et overblik over dens egen transferparathed og aktivt arbejde på at fjerne organisatoriske barrierer for transfer ved at styrke områder, man i øjeblikket scorer lavt på (Holton 2003).

Holton anbefaler, at organisationer forud for større investeringer i uddannelse gennemgår en proces, hvor man planlægger og gennemfører en organisatorisk transferdiagnose. Når man har gennemført en LTSI-undersøgelse, kan man på baggrund af resultaterne vurdere om og i givet fald hvor, man bør sætte ind for at imødekomme eventuelle transferproblematikker. Efterfølgende undersøgelser har valideret tesen om, at organisationer med en høj LTSI-score viser sig mere effektive i transferundersøgelser end organisationer med en lav LTSI-score, og dermed også valideret LTSI som et transferværktøj (Chen et al. 2005, Khasawneh et al. 2006). Samtidig påpeger Holton, at selvom det i teorien forholder sig således, at organisationer, der scorer højt på samtlige LTSI parametre, vil være de mest transfereffektive organisationer, er dette imidlertid ikke nødvendigvis en forudsætning i enhver sammenhæng. Der kan være væsentlige forhold såsom medarbejderpopulationen, organisationens opgaver samt hvilken type læring, man ønsker at overføre til organisationen, som man bør tage med i sine overvejelser, når man vurderer resultatet af en LTSI undersøgelse. Eksempelvis kunne man forestille sig, at en virksomhed, hvor medarbejderne kun sjældent var i direkte kontakt med deres kolleger eller nærmeste leder, muligvis ikke behøver at ligge helt så højt på *peer support* eller *supervisor support* for at være effektive transferorganisationer. I stedet kunne man identificere andre mangel- eller styrkeområder, som man kunne forvente ville have større effekt på det organisatoriske transferregnskab.

⁴⁰ Se bilag 3 for en beskrivelse af disse 16 faktorer.

⁴¹ Jeg har ikke selv set spørgeskemaet, eftersom det er beskyttet af ophavsret og sælges i forbindelse med konsulenttydelser, hvorfor jeg ikke kan udtale mig om selve udformningen af skemaet. Holton nævner dog selv, at det tager udgangspunkt i spørgsmålene fra den tidligere refererede undersøgelse.

Afrunding

Stadig flere organisationer er i dag blevet bevidste om vigtigheden af en overordnet og fokuseret uddannelsesstrategi, selvom der, som vi så i begyndelsen af dette afsnit, stadig er et flertal, som ikke opererer ud fra nogen tydeligt formuleret strategi. Således er det et åbent spørgsmål, hvor stor en del af den samlede udgift til efter-/videreuddannelse, der bevilliges på baggrund af strategiske overvejelser. Det synes dog sikkert at sige, at graden af organisatorisk forberedelse varierer anseeligt fra organisation til organisation. Afsnittet har refereret adskillige undersøgelser, som sætter fokus på og søger at illustrere, hvorledes forberedelse forud for et uddannelsesinitiativ kan gavne læring såvel som transfer. Samtidig har jeg sat fokus på arbejdspladsen som et vigtigt omdrejningspunkt i transferprocessen. Lige som individer kan være mere eller mindre dygtige til at lære og omsætte det lærte i praksis, varierer organisationer ligeledes i forhold til, hvor gode de er til at understøtte læring og transfer. Imidlertid afhænger transfer ikke kun af forhold på arbejdspladsen. Som vi skal se i det følgende, er der også mange forhold knyttet sig til selve undervisningsforløbet, som kan fremme transfer.

4. Faktorer i undervisningen der fremmer transfer

Efter at have beskrevet hvordan man som individ og organisation med fordel kan forberede sig til et uddannelsesforløb for på denne vis at forøge sandsynligheden for transfer, vil dette afsnit omhandle forhold i undervisningen, der har betydning for transfer. I det følgende vil jeg således præsentere en række undersøgelser, som beskæftiger sig med, hvorledes man som underviser kan tilrettelægge sin undervisning og agere mest effektivt i forhold til at skabe betingelser for transfer.

Similaritet og simulatorer

Med reference til Thorndikes teori om identiske elementer har man gennem længere tid interesseret sig for, hvorvidt det vil gavne transferprocessen at lade undervisningen foregå under rammer, der ligner de rammer, der forefindes på arbejdspladsen. Dette har blandt andet ført til forsøg med at placere undervisningen på arbejdspladsen og samtidig lade den tage udgangspunkt i aktuelle arbejdsopgaver (Thomassen 2009; Stegeager et al. 2012). Andre forskere har interesseret sig for sammenhænge, hvor undervisningsrummet så at sige simulerer arbejdspladsen. Flere undersøgelser har i den forbindelse påvist, at studerende i højere grad vil bruge deres nye viden efterfølgende, såfremt indholdet i undervisningen har væsentlige sammenfald med den organisatoriske kontekst (Axtell et al. 1997; Burke og Hutchins 2007). Af samme grund er forskellige former for rollespil, lederlaboratorier og træningsøvelser mm. blevet tiltagende populære, idet man gennem sådanne aktiviteter søger at skabe en kontekst, der på mange måder svarer til anvendelseskonteksten (mødesituationer, MUS samtalen m.m.). Det har imidlertid i mange sammenhænge vist sig svært direkte at evaluere effekten af sådanne øvelser. Dette kan blandt andet skyldes, at simulationsøvelser ofte søger at give kursister komplekse problemløsnings- og interpersonelle færdigheder, hvis relevans for transfer kan være vældigt vanskeligt at teste

efterfølgende. Endvidere kan rollespil, som Wahlgren og Aarkrog (2012) skriver, rejse en række transferproblemer, eftersom rollespil nødvendigvis må reducere virkelighedens kompleksitet, hvilket kan føre til, at similariteten mellem undervisningskontekst og appliceringskontekst så at sige forsvinder. Tannenbaum og Yukl (1992) konkluderer på den baggrund, at der ikke forefindes stærk evidens for, at simulatorer har en langtidseffekt på komplicerede færdigheder såsom ledelse eller konsulentarbejde, samt at simulationer nødvendigvis må basere sig på grundige forberedelser samt ekstensiv efterbehandling af de studerendes oplevelser, i fald man skal have et fornuftigt læringsudbytte af denne form for undervisning.

Der er dog adskillige undersøgelser, der indikerer, at involvering af de studerende øger deres læring. Således har forskere påvist, at kognitive (for eksempel hvis man i undervisningen får lejlighed til at tale om eller diskutere en bestemt færdighed) såvel som praktiske øvelser (hvor man selv afprøver den pågældende færdighed) forbedrer læring og transfer (Ford og Kraiger 1995; Holliday og Quinon 2003). Kemerer (1991) anbefaler på denne baggrund (dog med udgangspunkt i tidligere undersøgelser med lignende resultat), at underviseren som udgangspunkt bør stræbe efter, at de studerende er aktivt deltagende i minimum 60 procent af undervisningstiden. Dette kan eksempelvis ske gennem øvelser, refleksion over undervisningen eller ved at bringe deres egne erfaringer og oplevelser i spil som en forståelsesramme for det underviserformidlede budskab.

Problembaseret undervisning⁴²

Gennem de seneste 20 år har de mere aktive eller eksplorative undervisningsstrategier såsom problembaseret projektarbejde (PBL) vundet stadig større udbredelse (Laursen 2008). Disse undervisningsformer søger at sætte den studerende i centrum for læringen, idet den studerende tillægges langt større frihed til at vælge problemfelt og løsningsstrategier. Disse forskellige pædagogiske undervisningstilgange har alle handling og socialitet som deres omdrejningspunkter. De studerende placeres (typisk) i kollektive læringsfællesskaber og får til opgave at undersøge en selvvalgt problemstilling, som belyses og behandles over en tidsafgrænset periode. De teoretiske grundprincipper i PBL tager udgangspunkt i følgende antagelser:

- Læring er organiseret omkring virkelige og komplekse problemer, der knytter teori til praksis
- Studentercentreret og aktiv læring
- Læring i mindre grupper
- Undervisere fungerer som vejledere
- Studerende er ansvarlige for organiseringen af deres egen læring

⁴² Dette afsnit om PBL er et revideret uddrag fra artiklen 'Problem Based Learning in Continuing Education – Challenges and Opportunities (Stegeager, Thomassen og Laursen 2013). Tekstuddraget bringes med forfatternes viden og accept. Medforfattererklæringer forefindes i bilag 1.

Adskillige undersøgelser har beskæftiget sig med sammenhængen mellem PBL og læring på akademiske uddannelsesinstitutioner⁴³. Eksempelvis har Schmidt et al. (2011) og Schmidt et al. (2012) i flere omfattende forskningsgennemgange fundet betydelig støtte til tanken om, at PBL er en effektiv strategi til at fremme læring, da PBL fremmer genaktivering og genanvendelse af tidligere viden blandt deltagerne i en projektgruppe, samtidig med at denne undervisningsmetode giver mulighed for, at de studerende udbygger deres viden yderligere. Forskerne fandt endvidere støtte til deres hypotese om, at arbejdet med problemer automatisk skaber et ønske hos de studerende om at lære mere om problemet, hvilket fører til øget engagement, koncentration, fokuseret opmærksomhed og en vilje til fortsat læring.

Imidlertid er der jo, som vi har set gennem dette kapitel, ikke nogen garanti for, at læring automatisk medfører transfer. Derfor er det relevant at spørge, om PBL ligeledes er en effektiv strategi i forhold til at fremme transfer? Dette er der væsentligt færre undersøgelser, som beskæftiger sig med. Dog har enkelte forskere (primært inden for det sygeplejefaglige og medicinske område) undersøgt dette spørgsmål. Således fandt Mathews (2011) i et studie af 47 sygeplejerskestuderende, at problembaseret undervisning øgede de studerendes viden samt forbedrede deres evne til at *anvende* denne viden. Kennedy (2007) fandt lignende resultater i sin undersøgelse af studerende i et avanceret fysiopatologisk kursus. Begge undersøgelser sammenligner PBL med traditionelle undervisningsmetoder og konkluderer, at et problembaseret undervisningsdesign fremstår som overlegent i forhold til at styrke studerendes læring samt deres anvendelse af denne læring i andre sammenhænge. Gallagher, Stepien og Rosenthal (1992) fandt endvidere, at PBL-organiserede studieforløb forøgede de studerendes evner til at identificere og bearbejde komplekse og ustrukturerede problematiske situationer, set i forhold til studerende på mere traditionelle uddannelsesforløb. Endvidere beskriver Ljung og Blackwell (1996) deres arbejde med Projekt OMEGA – et program for udsatte teenagere, der kombinerer traditionel undervisning med PBL. Forskerne rapporterer om positiv transfer efter indskrivning i Project OMEGA forstået som ændring i negative vaner og sociale relationer og fastholdelse af disse forandringer efter de unges udskrivning fra programme⁴⁴. En stor undersøgelse fra Aalborg Universitet med 4477 respondenter (Kandidatundersøgelsen 2002) sætter ligeledes fokus på studerendes læring gennem PBL-baserede studier. Således blev studerende fra humaniora og samfundsvidenskab spurgt hvilke kompetencer, de havde erhvervet sig i løbet af deres fem år på universitetet. De mest almindelige svar var evnen til at arbejde med problemer og evnen til at samarbejde om arbejdsprojekter.

⁴³ Eftersom PBL er et centralt pædagogisk element i alle uddannelser på Aalborg Universitet har denne didaktiske strategi stor relevans for min undersøgelse, hvorfor emnet vil blive behandlet ganske grundigt i det følgende.

⁴⁴ Det er dog værd at bemærke, at denne undersøgelse modsat de øvrige ikke opererer med en kontrolgruppe.

Ud over den problembaserede undervisnings "virkelighedsnære" kvalitet kan der, som nævnt ovenfor, også være læringsmæssig værdi forbundet med denne tilgangs kollaborative udgangspunkt. I Olivera og Strauss (2004) undersøgelse af laboratoriebaseret opgaveløsning viste det sig, at undervisning baseret på kollektive og deltagende processer skabte større sandsynlighed for efterfølgende transfer end undervisning baseret på individuel opgaveløsning. Visse forskere har dog påpeget, at pædagogiske strategier (som PBL), der kræver en høj grad af selvstændighed i de studerendes arbejde, ligeledes fordrer et højt kompetenceniveau hos de studerende. Er denne kompetence ikke til stede, risikerer undervisningsstrategier, som tager udgangspunkt i de studerendes selvstændige arbejde med et givent problem at virke mod hensigten og i værste fald direkte at obstruere de studerendes læring (Kirschner et al. 2006). I forlængelse af denne pointe skriver Snow og Lohman (1984), at studerende alt efter kompetenceniveau vil profitere forskelligt af en henholdsvis mere eller mindre struktureret undervisning. Således vil high-ability learners i højere grad profitere af en løs tilrettelæggelse af undervisningen med plads og mulighed for, at de studerende i højere grad selv kan medvirke til at forme og styre retningen for undervisningen. Low-ability students har derimod bedre læringsresultater, når undervisningen er mere struktureret med en strammere underviserstyring. Denne pointe genfindes endvidere i en nylig udsendt rapport fra Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (Winther og Nielsen 2013). På den anden side modsiges disse hypoteser af undersøgelser af danske uddannelsesinstitutioner, som dokumenterer, at traditionelle PBL-universiteter som Aalborg Universitet og Roskilde Universitet er langt foran curriculumbaserede universiteter, når man ser på gennemførelsesprocenter for studerende med en ikke-akademisk baggrund (Thomsen 2005) På samme vis fandt Schmidt et al. (2009), at et PBL-baseret udgangspunkt reducerede frafald samt færdiggørelsestid for medicinstuderende.

Forskningen i sammenhængen mellem PBL og transfer kan bestemt ikke siges at være fyldestgørende og endvidere beskæftiger langt de fleste undersøgelser sig, som tidligere nævnt, primært med det medicinske felt. Alligevel kan man med udgangspunkt i disse resultater med en vis ret argumentere for, at PBL synes at være en effektiv didaktisk strategi til fremme af læring såvel som transfer. Imidlertid er det værd at bemærke, at stort alle undersøgelser af sammenhængen mellem PBL og transfer fokuserer på uddannelser indenfor det ordinære uddannelsessystem. Jeg har således ikke været i stand til at identificere blot en enkelt undersøgelse, der fokuserer på sammenhængen mellem PBL og transfer indenfor videreuddannelsesområdet.

Overlæring

Wahlgren (2009) nævner, at det er vigtigt, at de studerende lærer stoffet grundigt. Herved forøges sandsynligheden for efterfølgende applikation på deres arbejdsplads. "Overlæring" – en grundig tilegnelse af færdigheder, som medfører en automatisering af færdigheden – sikrer, at færdigheden så at sige "sidder på ryggen". Den bliver en intuitiv

ekspertfærdighed (Dreyfus og Dreyfus 1986). Når færdigheden automatiseres, skabes der samtidig ledig kognitiv kapacitet til tilegnelse af andre færdigheder. Wahlgren pointerer, at det ofte er vigtigt at mestre stoffet, før man effektivt kan anvende det i praksis. Dog antyder adskillige empiriske undersøgelser, at overlæring primært er en relevant strategi i tilfælde, hvor indholdet i undervisningen omhandler specifikke adfærdsmæssige færdigheder. Således fandt Driskell et al. (1992) i en undersøgelse af sammenhængen mellem overlæring og fastholdelse, at overlæring kun havde meget begrænset effekt på fastholdelse af nyligt tilegnede kognitive færdigheder, mens der derimod var en moderat effekt af overlæring i forbindelse med tilegnelse af praktiske og simple motoriske færdigheder. Endelig skal det nævnes, at overlæring tilsyneladende også kan have en gavnlig langtidseffekt ved tilegnelse af færdigheder, som man efterfølgende kun sjældent skal bruge (Fiske og Hodge 1992). Man kan dermed konstatere, at gentagelser i undervisningen ikke synes at være nogen skade til – snarere tværtimod. Dog skal man (med reference til tidligere omtalte undersøgelser af elevinvolvering) huske, at gentagelsen virker bedst, såfremt det er den studerende, der får lov til at gentage sig selv fremfor at lytte til en underviser, der siger det samme flere gange.

Underviseren som model

Burke og Day (1986) har gennemgået 70 undersøgelser af forskellige lederuddannelsesinitiativer for at undersøge, om man kan sige noget om, hvilken form for undervisning, der har vist sig mest effektiv i efter-/videreuddannelsessammenhæng. I den forbindelse identificerede de en række hyppigt anvendte undervisningsstrategier:

- Modeltræning – baseret på Banduras sociale læringsteori.
- Sensitivity training (gruppediskussioner med frit emne).
- Klassiske lektioner – med eller uden efterfølgende diskussion.
- Selvstudie (evt. med hjælp fra diverse manualer).
- Rollespil eller diverse træningsøvelser.

Burke og Day konkluderer ud fra deres gennemgang, at alle metoderne ser ud til at have en positiv effekt på læring, men især modeltræning, som lægger vægt på observation, modellering og feedback, forekommer som en effektiv metode til at forbedre transfer på tværs af situationer. Som vi så tidligere i dette afsnit, er det vigtigt, at de studerende er aktive i undervisningen, men kan denne aktivitet medieres gennem brug af mere kompetente modeller, er dette tilsyneladende mere effektivt i forhold til en mere traditionel learning-by-doing-tilgang⁴⁵. I forbindelse med spørgsmålet om undervisning gennem modellering har forskere endvidere interesseret sig for, om man lærer bedst ved udelukkende at møde de dygtigste modeller, eller om læringen til tider kan fremmes yderligere ved at introducere forskellige rollemodeller i undervisningen. Baldwin et al. (1991) har vist, at mødet med forskellige modeller med forskellig stil og kompetenceniveau

⁴⁵ Burke og Day gennemgår imidlertid primært undersøgelser, der beskæftiger sig med undervisning af specifikke handlebaserede færdigheder – altså nær transfer. Spørgsmålet er således, om modellering vil vise sig lige så effektive i undervisningsforløb, som fokuserer på fjern transfer.

øger den studerendes mulighed for i højere grad at generalisere sine færdigheder og derved gøre læringen mere robust i forbindelse med fjern transfer. Dette er interessant, eftersom en ofte fremført kritik af modeltræning går på, at stort set alle undersøgelser beskæftiger sig med denne træningsforms effekt på den umiddelbare læring (nær transfer), mens det har vist sig svært at finde evidens for metodens effektivitet, når læringen skal omplaceres og oversættes til forholdene på den studerendes arbejdsplads (Mayer og Russel 1987). Med udgangspunkt i Baldwins resultater kan man imidlertid forestille sig, at mødet med forskellige modeller stimulerer til refleksiv eftertanke: "Gør han sådan? Det var da interessant. Gad vide hvorfor han gør det?" og dermed større bevidsthed om de overvejelser, der ligger bag teknikken: "Hvorfor synes jeg ikke, denne underviser er så god en model som den foregående? Hvad er det, han gør, som jeg finder mindre godt? Hvad var det, den anden underviser gjorde, som virkede så godt?".

Fejllæring

Andre har på samme måde som Baldwin interesseret sig for undervisning, der ikke udelukkende tager udgangspunkt i at demonstrere den "rigtige" måde at løse en opgave på. Hesketh (1997) nævner således, at de fejl, man som studerende uundgåeligt vil begå i løbet af et uddannelsesforløb, ligeledes kan ses som vigtige læringsunderstøttende og transferfremmende forhold i undervisningen. Dette skyldes, at fejl – altså det, at tingene ikke forløber som forventet – i højere grad end den vellykkede handling, "tvinger" den handlende til refleksion. Gennem den refleksive proces får den studerende lejlighed til at forholde sig til sammenhængen mellem sine handlinger og konsekvenserne af disse. Refleksionen er således, som Aarkrog (2010) pointerer, en transferproces, i hvilken handling omsættes til teoretisk viden. Ivancic og Hesketh (1996) har på baggrund af disse pointer udviklet et koncept kaldet fejlbasert undervisning⁴⁶, hvori de studerende direkte tilskyndes til at lave fejl, som man efterfølgende kan lære af. Et forsøg med uddannelse af brandmænd viste, at studerende, der i uddannelsen blev præsenteret for eksempler, hvor casepersoner havde begået fejl, efterfølgende rapporterede om større udbytte af uddannelsen og gav flere eksempler på transfer end kontrolgruppen, der udelukkende havde modtaget undervisning, der baserede sig på eksemplariske cases (Joung et al. 2006).

Underviserens rolle

Ud over selve undervisningsdesignet spiller underviseren selv en rolle i forbindelse med transferprocessen. Det er vigtigt, at underviseren er vidende om det indhold, han underviser i og samtidig har et indgående kendskab til sammenhængen mellem undervisning, læring og transfer (Broad 2005). Endvidere viser undersøgelser, at undervisningen har størst effekt, hvis underviseren fremstår troværdig, dvs. hvis de studerende får en opfattelse af, at underviseren ved, hvad han snakker om. Wahlgren (2010: 134) peger på yderligere tre forhold, som har dokumenteret effekt på læring og transfer:

⁴⁶ Error-based training.

- Underviserens diskussion med den lærende om anvendelsen af det lærte
- Underviserens involvering, dvs. personlige engagement i læreprocessen
- Positiv feedback fra underviseren til den lærende

Transferundervisning

Netop underviserens diskussion med den lærende om anvendelse af det lærte er det sidste punkt, som jeg kort vil berøre i dette afsnit. I kraft af den stigende erkendelse af at transfer ikke bare sker automatisk, er man begyndt at interessere sig for at undersøge effekten af at gøre transferproblematikken til en del af den obligatoriske undervisning og derved bevidstgøre de studerende om den udfordring, det er at bringe læringen i spil på arbejdspladsen. Velada et al. (2007) fandt i deres undersøgelse af 182 ansatte i en større købmanskæde, at der var en klar sammenhæng mellem et uddannelsesdesign, som specifikt fokuserede på at demonstrere og diskutere, hvordan det i uddannelseskonteksten præsenterede materiale kunne bringes i spil på deltagernes arbejdsplads, og efterfølgende transfer. Der er således noget, der tyder på, at man med fordel kan inkludere formel transferundervisning i forbindelse med efter-/videreuddannelse ud fra en tanke om, at øget bevidsthed om denne problematik samt øget forståelse for transferbarrierer og transfermuligheder vil medvirke til at forbedre de studerendes transferproces.

Afrunding

Dette afsnit har gennemgået en række forskellige transferfremmende forhold, der knytter sig til selve undervisningen. Langt de fleste af de beskrevne strategier er kendt af mange undervisere og benyttes derfor flittigt. En interessant pointe i denne forbindelse er imidlertid, at undervisningsstrategierne sjældent kan tages som et udtryk for en klar og samlet transferstrategi i undervisningen (Hutchins og Burke 2006). Hutchins (2009) viser således i en spørgeskemaundersøgelse med deltagelse af 178 voksenundervisere, at undervisere generelt har et begrænset kendskab til transferteori – herunder til hvilke faktorer der henholdsvis hæmmer og fremmer transfer. Dette manglende kendskab medfører ganske naturligt, at undervisningen sjældent har et klart strategisk transferfremmende sigte. Endvidere viser undersøgelsen, at de transferfremmende forhold, som underviserne har mindst kendskab til, omhandler forhold, der ligger uden for selve undervisningen. Dette medfører, at undervisere tenderer til at bruge langt de fleste ressourcer på den del af transferprocessen, de har størst kendskab til – selve undervisningen. Zenger et al. (2005) vurderer således, at så meget som 85 procent af de ressourcer, virksomheder afsætter til uddannelse, bruges på selve undervisningen, mens det transferfremmende arbejde før og efter interventionen mere eller mindre ignoreres.

5. Individuelle strategier efter forløbet (post-træning)

I det følgende vil jeg beskrive initiativer, der ved uddannelsesforløbets afslutning og umiddelbart efter kan medvirke til at forøge sandsynligheden for transfer. Dette kaldes i

transferlitteraturen ofte for post-træning. I dette afsnit behandles individuelle strategier til fastholdelse af læring, mens næste afsnit vil beskæftige sig med det, man kunne kalde organisatorisk post-træning.

Enkelte forskere har gennem de sidste ti år ladet sig inspirere af behandlingsarbejdet inden for misbrugsområdet i forsøget på at fremme transfer. I misbrugsbehandling har man gennem længere tid arbejdet ud fra en forståelse af misbruget som en vane, det kan være svært at vænne sig af med. Tilbagefald ses således som en genoptagelse af rutinerede handlemønstre (Prochaska og Diclemente 1986). I uddannelses- og transfersammenhænge er der risiko for, at den studerende (præcis som misbrugeren, der efter endt behandling, ved et tilbagefald vender tilbage til tidligere vaner) efter uddannelsens afslutning falder tilbage i gamle vaner og handlemåder på arbejdspladsen, hvorved ny viden og kompetencer erhvervet på uddannelsen forbliver ubrugte. Man har derfor forsøgt at overføre teknikker fra misbrugsbehandlingen i undervisningsøjemed for på denne vis at fremme transfer.

Eftersom de transferfremmende tilbagefaldsstrategier i vid udstrækning kopierer strategier fra behandlingsarbejde indenfor misbrugsområdet (Marx og Burke 2003), vil jeg indledningsvist give en ganske kort introduktion til dette felt. Tilbagefaldsforebyggelse baserer sig på kognitiv teori og de dertilhørende terapeutiske redskaber, som især forbindes med psykologen Aaron Beck (1976). Becks arbejde, der indledningsvist primært var målrettet depressive klienter, har inspireret et væld af behandlere inden for mange forskellige områder, heriblandt Allan Marlatt, der interesserede sig for behandling af mennesker med forskellige afhængighedssyndromer (rygning, alkohol og lignende). Han undrede sig særligt over, at der var så stor forskel på korttids- og langtidseffekten af behandling. Således lykkedes det rent faktisk mange mennesker at ændre deres misbrugsadfærd som følge af terapeutiske forløb, men andelen af klienter, der efter endt behandling faldt tilbage i gamle mønstre og rutiner, var (og er) særdeles høj. Marlatt og Gordon (1980) foreslog derfor at supplere de eksisterende behandlingsformer med et kursus i selvmonitorering, hvilket skulle sætte den afhængige i stand til at imødegå de udfordringer, han uundgåeligt ville støde på efter endt behandling. De kaldte denne form for behandling for tilbagefaldsforebyggelse. Behandlingen har vist sig rimelig succesfuld og indgår i dag som en integreret del af næsten al behandling af afhængighed.

I 1982 skrev Robert Marx en kort artikel, i hvilken han anbefalede at bruge Marlatts og Gordons program som et led i uddannelsestilrettelæggelse. Marx (1982) pointe var, at præcis som de afhængige, der efter endt behandling vendte tilbage til deres misbrugsmønstre, kunne man se en tendens til, at studerende efter endt uddannelse hurtigt ophørte med at bruge deres nyligt tilegnede færdigheder og vendte tilbage til at benytte de strategier og arbejdsrutiner, de brugte inden uddannelsen. Af denne grund mente Marx, at studerende ville have gavn af et tilbagefaldsforebyggende forløb op mod undervisningens afslutning. Kort fortalt bygger tilbagefaldsforebyggelse på en tanke om, at mennesker er

vanedyr. Vaner kan ses som et sæt indgroede handle- og tænkemønstre (såkaldte skemata), som vi har etableret over lang tid, og som derfor kun vanskeligt kan forandres. Vane- og adfærdsforændrende interventioner (så som efter-/videreuddannelsesaktiviteter) vil derfor kun langsomt ændre på vores måde at agere på, og vi vil have en tendens til at "falde tilbage" til tidligere tiders handlemønstre, når vi vender tilbage til de kendte omgivelser, der så at sige kalder på de "gamle" skemata. I stressfyldte situationer er risikoen for tilbagefald særligt stor, eftersom stress medfører nedsat kognitiv kapacitet og dermed en tilbøjelighed til at reagere instinktivt eller vanebaseret (Pedersen, 2000).

Tilbagefaldsforebyggelse indeholder typisk to forskellige interventioner: psykoedukation, hvor man informerer om risikoen for tilbagefald samt et forberedende arbejde, i hvilket klienten identificerer situationer, hvor det er sandsynligt, at han vil falde tilbage til tidligere handlemønstre (såkaldte højrisikosituationer). I forbindelse med identifikation af højrisikosituationer hjælpes klienten til at udarbejde handleplaner for, hvordan han skal imødegå disse højrisikosituationer.

Marx (1986) foreslår, at man i uddannelsessammenhæng kan installere et tilbagefaldsforebyggelsesprogram med syv trin: (I) Vælg en færdighed at fastholde. (II) Sæt et passende mål (III). Forpligt dig på at bevare pågældende færdighed (IV). Lær de forskellige tilbagefaldsforebyggelsesstrategier. (V) Forudsig omstændighederne omkring dit første slip⁴⁷. (VI) Praktiser de nødvendige færdigheder, som skal hjælpe dig med at klare vanskelige situationer. (VII) Monitorer den udvalgte adfærd efter endt uddannelse (ibid.: 31).

Afrunding

Dette afsnit har beskæftiget sig med transferfremmende initiativer målrettet studerende, som afslutter eller netop har afsluttet deres uddannelse. Afsnittet har fokuseret på en variant af post-træning, der er kraftigt inspireret af behandlingsarbejdet indenfor misbrugsområdet. Efterfølgende forskning i tilbagefaldsforebyggende initiativer i forbindelse med uddannelse har givet blandede resultater. Tziner et al. (1991) fandt i en undersøgelse af undervisning i militæret en positiv korrelation mellem tilbagefaldsforebyggende undervisning og efterfølgende transfer. Andre forskere (Hutchins 2004; Burke og Baldwin 1999) har i reviews kun fundet delvis eller ingen støtte for denne transferfremmende strategi. Ifølge Hutchins og Burke (2006) kan dette dog delvist forklares med meget varierende undersøgelsesdesign, målemetodikker og fortolkninger af resultater i de gennemgåede undersøgelser. Den mest sandsynlige årsag til den uklare sammenhæng kan dog ifølge Hutchins og Burke skyldes, at de tilbagefaldsforebyggende initiativer i de pågældende undersøgelser er blevet iværksat på lettere tilfældig basis frem for at følge et veltilrettelagt program som forslået af Marx. Endelig kan det også være et spørgsmål om, hvornår i uddannelsesforløbet denne posttræning iværksættes. Således peger Wahlgren

⁴⁷ Fagterm som henviser til et mindre og afgrænset tilbagefald.

(2009) på, at transfertræning efter endt uddannelse tilsyneladende ikke er så effektiv som transfertræning under uddannelsen.

6. Organisatoriske strategier

En anden mulig årsag til, at tilbagefaldsforebyggelse ikke altid viser sig effektiv som transferfremmende strategi i uddannelsessammenhænge, kunne være, at transfer mellem uddannelse og arbejdsplads ikke udelukkende afhænger af den studerendes egen vilje og motivation til at bringe sin nye viden i spil på sin arbejdsplads. Der er, som vi så i afsnit 3, også en række faktorer knyttet til arbejdspladsen og arbejdets udførelse, som spiller ind i denne sammenhæng. Dette skal vi se nærmere på i det følgende, hvor jeg vil præsentere en række undersøgelser, der søger at afdække, hvilke organisatoriske forhold, der enten kan virke fremmende eller hindrende for transferprocessen, når den studerende vender tilbage til arbejdspladsen efter endt uddannelse. Afsnittet trækker dermed tråde tilbage til det tidligere afsnit om organisatorisk transferklima og LTSI.

Mulighed for at præstere

Baldwin og Ford (1988) finder i deres ekstensive forskningsreview to organisatoriske faktorer, der kan beskrives som de oftest forekommende forklaringer på manglende transfer. Det første område, de peger på, er muligheden for at bruge det lærte på arbejdspladsen efter endt uddannelse.

Adskillige undersøgelser har således vist, at en af de største transferbarrierer er noget så simpelt som de studerendes manglende muligheder for at afprøve og omsætte læringen i arbejdskonteksten (Brinkerhoff og Montesino 1995). Clarke (2002) fandt i en kvalitativ undersøgelse på et engelsk socialkontor, at de største hindringer for transfer var store 'arbejdspukler' og tidspres. Arbejdet kan så at sige spærre for, at læringen sættes spil. Når man har meget travlt (en typisk højrisikosituation) vil man have en tendens til, at "gøre som man altid har gjort". Dette skyldes dels, at rutinehandlinger, som tidligere nævnt, kræver mindre kognitiv kapacitet, men desuden forholder det sig ofte således, at man indledningsvist efter endt uddannelse ofte bliver en anelse mindre effektiv. Når man øver sig i at gøre tingene anderledes, går det typisk lidt langsommere, og man vil have større risiko for at lave fejl. Tanken bag efter-/videreuddannelse er som udgangspunkt, at uddannelsen skal føre til en kvalitetsforbedring af den lærendes praksis, men mange oplever en midlertidig effektivitetsnedsættelse, inden man har opnået et tilstrækkeligt højt færdighedsniveau. Tidspres og store arbejdsbyrder kan derfor 'presse' medarbejderne til at gøre tingene på samme måde, som de altid har gjort og dermed se stort på det, de just har lært. Befinder den studerende sig i et arbejdsmiljø med et konstant højt tids- og præstationspres, er der overhængende risiko for, at han over tid vil miste de nyligt glemte færdigheder, som han aldrig får lejlighed til at praktisere. Udover sådanne tidsbarrierer kan manglende mulighed for at præstere endvidere skyldes, at de fysiske rammer ganske enkelt ikke muliggør, at man bruger sin nye viden. Et eksempel kunne være noget så banalt som manglende adgang til en computer, der er opdateret med de programmer, man netop har

dygtiggjort sig i, eller pladsproblemer på arbejdspladsen, der umuliggør ergonomisk korrekte løft osv. Det er således afgørende, at virksomheden løbende drøfter det organisatoriske 'setup' og eventuelle problematikker i forhold til de ansattes muligheder for at bringe deres læring i spil efter endt uddannelse.

Transfersucces er imidlertid ikke kun et spørgsmål om at eliminere organisatoriske uhensigtsmæssigheder. Ud over at pege på forhold man bør minimere, peger transferforskningen endvidere på en række områder, man med fordel kan arbejde på at optimere.

Ledelsesmæssig støtte

Det andet område, som Baldwin og Ford (1988) udpeger som særlig vigtigt for transfer, omhandler ledelsesmæssig støtte. Ledelsesmæssig støtte kan beskrives som omfanget af lederinitieret støtte til aktivitet, der sigter mod at bringe nyligt lærte færdigheder i spil på jobbet. Generelt har de fleste undersøgelser fundet en klar sammenhæng mellem støtte fra ledelsen og transfer (Brinkerhoff og Montesino 1995; Smith-Jentsch et al. 2001; Saks og Belcourt 2006). Eksempelvis fandt Lim og Johnson (2002) i deres undersøgelse af koreanske HR medarbejdere, at de to faktorer, som oftest kædes sammen med efterfølgende transfer, er samtaler med ens leder om, hvorledes man kan bruge den nye læring samt nærmeste leders engagement i og kendskab til uddannelsen (ibid.). Enkelte undersøgelser har imidlertid ikke kunnet påvise denne sammenhæng mellem ledelsesmæssig støtte og transfer. Således fandt Velada et al. (2007) til deres store overraskelse, at ledelsesmæssig støtte tilsyneladende ikke havde nogen effekt på transfer, hvorimod feedback på ændret adfærd fra *kolleger* (peer support) viste sig at korrelere med transfer. Dette fund kan have flere mulige årsager. Eksempelvis kunne en forklaring på resultatet være, at begrebet *ledelsesmæssig støtte* er for bredt eller uklart defineret til at kunne fungere som den uafhængige faktor i et undersøgelsesdesign. Hvad vil det sige at øve ledelsesmæssig støtte? Hvordan skaber man som leder rammer, der muliggør, at læringen finder vej ind i organisationen? Og har alle organisationer og medarbejdere brug for den samme form for ledelsesmæssig støtte? Det sidste spørgsmål har jeg kort berørt i afsnittet om det såkaldte Learning Transfer System Inventory (LTSI), hvor en af Holtons pointer netop var, at de forskellige transferparametre (hvoraf ledelsesmæssig støtte er et parameter) vil have forskellig betydning, alt efter hvilken organisation der er tale om. Nogle virksomheder vil derfor have mindre gavn af en markant ledelsesmæssig involvering i transferprocessen end andre. I forlængelse heraf finder Pidd (2004) i en interessant undersøgelse af et informationskursus om narkotika og alkohol henvendt til unge lærlinge ansat i bygge- og anlægsbranchen, at den oplevede betydning af arbejdspladsinitieret social støtte i forbindelse med applicering af nye færdigheder på arbejdspladsen korrelerede med graden, hvormed kursisterne identificerede sig med de personer, der tilbød denne støtte. Kollegial støtte kan således ifølge Pidd i visse tilfælde være mere effektiv end ledelsesmæssig støtte, hvis de lærende i højere grad identificerer sig med deres kolleger end lederen.

For at runde denne diskussion af, synes der at være en klar sammenhæng mellem organisatorisk support/støtte og transfer. Hvorvidt denne support skal være ledelses- eller kollegabaseret giver forskningen ikke et klart svar på. Imidlertid er det vigtigt at være opmærksom på, at effektiv støtte fordrer et kendskab til den lærendes uddannelsesforløb samt en løbende dialog om, hvilken form for støtte den studerende har brug for (Lim og Johnson 2002).

Journaler

En anden måde, hvorpå lederen kan støtte op om medarbejderens transferarbejde, er ved at stille krav om kontinuert refleksion omhandlende omsættelsesarbejdet. En sådan refleksion kan eksempelvis stimuleres gennem udarbejdelsen af logbøger eller journaler. Aarkrog og Wahlgren (1990) har foretaget en undersøgelse af AMU-lærere, der deltog i et videreuddannelsesforløb. Lærerne blev efterfølgende pålagt at føre en personlig journal, hvor de over en fjorten dages periode skulle beskrive, hvorledes de havde brugt det, de havde lært på uddannelsen samt reflektere over grunde til, at de enten havde haft succes med at bruge deres nye færdigheder eller omvendt været mindre succesfulde. Resultaterne viste efterfølgende, at den gruppe, som arbejdede med personlige journaler, rapporterede om flere tilfælde, hvor de havde anvendt det lærte, end kontrolgruppen (ibid.).

I dette eksempel var det underviserne, der initierede journalskrivningsprocessen, men som Lim og Johnsons (2002) undersøgelse indikerer, vil effekten sandsynligvis være mindst lige så god, hvis initiativet iværksættes af ledelsen, der på denne måde kan demonstrere engagement og samtidig øge eget kendskab til sine medarbejderes uddannelse. Samme opfattelse har Bates (2003), der skriver, at eftersom ledere ikke konstant kan være tæt på medarbejderne for at støtte dem i transferprocessen, er det en vigtig ledelsesstrategi at skabe rum for, at medarbejderne kan udvikle selvmonitoreringsstrategier og dermed en øget selvbevidsthed om egne styrker og udviklingspunkter i transferprocessen.

Belønninger

En anden vigtig organisatorisk strategi, der kan medvirke til at motivere (eller demotivere) medarbejderne i forhold til at bruge deres nye færdigheder, omhandler organisationens indbyggede belønningssystemer. Bates (2003) skriver, at organisationer må overveje, hvorvidt deres belønningssystemer tilskynder medarbejderne til at bruge det, de har lært, eller om disse systemer rent faktisk virker som en transferbarriere.

Transferfremmende belønninger kan eksempelvis være af økonomisk karakter, hvilket har vist sig som et af de stærkeste redskaber i forsøget på at motivere medarbejdere til at omsætte læring til handling (Terborg og Miller 1978; Flannery et al. 1996). Det er dog ikke alle virksomheder, der ønsker eller har mulighed for at indføre økonomiske belønningssystemer. Derfor vil det for mange ledere være mere naturligt at benytte andre og mere uformelle belønningsstrategier såsom anerkendelse af medarbejderens bestræbelse på at bruge sin uddannelse i sit arbejde. En sådan anerkendelse kan både være

af privat- (ansigt til ansigt) eller mere offentlig karakter (Ziethen et al 2013). Bates (2003) nævner i denne forbindelse, at uformelle belønninger virker bedst, når medarbejderne:

- Oplever en klar sammenhæng mellem belønningen og deres bestræbelser på at bruge læring fra deres uddannelse.
- Opfatter belønningerne som tæt knyttet til transferproblematikken og dermed som feedback, der kan hjælpe medarbejderen til at skelne mellem gode præstationer og mindre gode præstationer.
- Oplever at belønningen støtter deres oplevelse af at have opnået noget samt giver dem en følelse af personlig værdi, øget kompetence og selvbestemmelse (ibid.: 259).

Ud over at beslutte hvilken belønning, man skal bruge som motivationsfremmende redskab, er det ligeledes vigtigt at overveje, på hvilken måde organisationens eksisterende belønningsstrukturer understøtter medarbejdernes transferbestræbelser. Et ofte overset problem er, at mange virksomheders belønningsstrukturer belønner her-og-nu-resultater. Ifølge Armstrong og Brown (2006) er de tre primære målsætninger, som ligger til grund for udformningen af organisatoriske belønningsstrukturer i engelske virksomheder:

- At understøtte forretningsmål
- At belønne højtydende medarbejdere
- At rekruttere og fastholde højtydende medarbejdere.

En belønningsstruktur, der tager udgangspunkt i ovenstående mål, vil typisk være et produktionsoptimerende belønningssystem – jo højere produktion jo mere løn. Et sådant belønningssystem har vist sig effektivt i forhold til profitoptimering, men risikerer imidlertid at udgøre en transferbarriere. Dette skyldes, at medarbejdere, der efter endt uddannelse søger at bruge deres nyligt tilegnede færdigheder, indledningsvist ofte vil være mindre effektive, end de var, før de tog deres uddannelse. Organisationer, der udelukkende belønner produktivitet, risikerer dermed at 'tvinge' medarbejderne til at opgive deres nye færdigheder i forbindelse med udførelsen af deres arbejde, såfremt de ønsker at bibeholde deres hidtidige økonomiske bonus. Derfor må organisationer i deres bestræbelser på at fremme transfer nøje overveje, hvilke belønningsstrukturer der vil vise sig mest effektive. For det første må man som sagt gøre sig klart, at den enkelte medarbejders effektivitet og produktion risikerer at falde umiddelbart efter endt uddannelse. Efter-/videreuddannelse skal ikke nødvendigvis skabe værdi på kort sigt – men gerne på langt sigt. Man kan derfor overveje, om man kan indbygge dette tidsperspektiv i organisationens belønningssystem. Endvidere foreslår Gilley og Hoekstra (2003) at man kan ændre kriterierne for belønning, således at belønningsstrukturen i højere grad understøtter transfer. Eksempelvis kunne man i højere grad belønne ændringer i adfærd eller applicering af nye færdigheder på arbejdspladsen fremfor udelukkende at fokusere på produktivitet. Endelig kan man også overveje, hvorvidt belønningsstrukturen skal være af individuel eller kollektiv karakter.

Netop fordi kollegial støtte har vist sig vigtig for transferprocessen, kunne man overveje fordelene ved at belønne gruppen fremfor den enkelte (Reilly et al. 2005).

Afrunding

Der har gennem de seneste årtier været et stigende fokus på de organisatoriske faktorer, der fremmer transfer. Argyris og Schöns (1976, 1996) samt Senges (1990) arbejde satte fokus på organisationen som omdrejningspunktet for læring og udvikling og senere forskning har demonstreret en klar sammenhæng mellem en stærk organisatorisk læringskultur og organisationens evne til støtte op om medarbejdernes transferbestræbelser (Bates og Khasawneh 2005). Afsnittet har præsenteret en række organisatoriske forhold, der har betydning for transferprocessen. Af disse forhold er der særligt to som oftest træder frem i transferundersøgelser: mulighed for at bruge det lærte på arbejdspladsen samt ledelsesmæssig- og/eller kollegial support.

7. Effektmåling

I dette kapitel har jeg hidtil gennemgået forskning i transferfremmende forhold, der knytter sig til transferprocessen før, under og efter et givent uddannelsesinitiativ. Imidlertid er der ingen garanti for transfersucces, uanset hvor grundigt man som medarbejder, leder og organisation forbereder og arbejder med transfer før, under og efter uddannelsen. Derfor anbefales det i store dele af transferlitteraturen, at man evaluerer læringsinterventioner for på denne vis at opnå større forståelse for sammenhænge mellem læringsintervention og organisatorisk output og dermed gøre organisationen i stand til at vurdere interventionen og foretage transferoptimerende justeringer. Som vi har set i de foregående afsnit beskæftiger transferforskning sig typisk med, hvorvidt planlagte uddannelses- og kompetenceudviklingsinitiativer (eksterne såvel som interne) har organisatorisk effekt, eller måske rettere, hvilken effekt de har. At evaluere transfer drejer sig således i mange sammenhænge om at fokusere på forandringer over tid: forandring i adfærd, forandring i tænkning, forandring i produktivitet osv. for på denne vis at kunne vurdere en given interventions succes eller fiasko.

Effektmålinger kan designes på mange forskellige måder, og jeg vil ikke gennemgå de forskellige metoder i dette kapitel, eftersom det har mindre relevans for afhandlingens undersøgelse⁴⁸. Imidlertid er der et enkelt forhold ved organisatorisk evaluering af uddannelsesintervention, som jeg vil nævne i denne forbindelse. Dette forhold beskæftiger sig i første omgang ikke med *måden*, hvorpå transfer evalueres men derimod med *omfanget* af evaluering i danske og internationale organisationer. Således viser internationale undersøgelser, at virksomheder i stor udstrækning kun foretager overfladiske evalueringer af igangsatte efteruddannelsesinitiativer. Eksempelvis har kun cirka hver tiende af de største amerikanske virksomheder gennemført systematiske evalueringer af trænings- og

⁴⁸ For en ekstensiv gennemgang af en transferfokuseret evaluering se Kirkpatrick (1959a; 1959b; 1960a og 1960b); Phillips (1996a; 1996b og 1996c) samt Stegeager (2011a).

uddannelsesforløb (Sugrue og Rivera 2005). Den samme tendens kan sandsynligvis genfindes i danske virksomheder. Således referer Helth (2011) til en undersøgelse gennemført i perioden fra 2006 til 2008 af Center for Videreuddannelse, der fastslår, at organisationer ofte kun i ganske begrænset omfang interesserer sig for, hvilke uddannelsesaktiviteter, deres medarbejdere er involverede i. Dette er der flere årsager til, hvilket jeg vil komme ind på i det følgende.

For det første er der, som Hammer (2007) beskriver, mange uddannelsesansvarlige såvel som ledere i virksomhederne, der er skeptiske over for evaluering. Dette kan ifølge Hammer blandt andet skyldes, at uddannelsesansvarlige (interne såvel som eksterne) kan have mindre lyst til at gøre 'deres' uddannelser til genstand for evaluering, eftersom en negativ evaluering potentielt kan medføre fald i indtægter.

En anden forklaring har udgangspunkt i, hvad man kunne kalde en generel uddannelsesoptimisme blandt ledere og medarbejdere. Som beskrevet i sidste kapitel fandt socialforskningsinstituttet, at langt de fleste virksomheder ser meget positivt på uddannelse og investeringer i VEU (SFI 2005). Denne positive opfattelse af VEU kan som tidligere beskrevet føre til en manglende kritisk forholdemåde overfor uddannelsesinvesteringer. Ja faktisk risikerer denne uddannelsesoptimisme at blive en imaginært selvopfyldende profeti, eftersom SFI fandt en positiv korrelation mellem investeringer i VEU og tro på de positive følger af VEU. En sådan tro kan gøre organisationer mindre tilbøjelige til at investere i evaluering, eftersom man er overbevist om investeringens værdi.

For det tredje begrundes manglende evalueringsinitiativer ofte ud fra tanken om den såkaldte 'spill over'-effekt ved uddannelse, altså at uddannelse ikke blot forbedrer den enkelte medarbejders konkrete færdigheder inden for et givet kompetenceområde, men tillige giver et bredere og mere udefinerbart løft i kompetenceniveau og/eller refleksionsniveau (Phillips 1996a). Eksempelvis fremhæves det i mange sammenhænge, at akademiske studier, uanset studieretning, bidrager med udvikling af generelle akademiske kompetencer⁴⁹. De afledte effekter af et givent uddannelsesforløb kan imidlertid være svære at måle samt vurdere værdien af i en organisatorisk sammenhæng (Søndergaard og Jacobsen 2005), hvorfor der kan være en tendens til helt at opgive at evaluere uddannelsesinitiativer.

Dette har sammenhæng med en fjerde begrundelse omhandlende spørgsmålet om ressourcer og kompetencer. Som Torres og Preskill (2001) skriver, er det kun de færreste organisationer, der råder over de nødvendige kompetencer i forbindelse med at iværksætte evalueringsforløb, der når hele vejen rundt om en given læringsintervention. Endvidere er det dyrt, og mange virksomheder vælger derfor at spare på evaluering for i stedet at bruge pengene på uddannelse (Wang og Wang 2005).

⁴⁹ <http://www.akademikerkampagnen.dk/til-virksomheder/til-virksomheder/hvad-kan-en-akademiker.aspx>

For det femte baseres uddannelsesinitiativer sjældent på en overordnet organisatorisk strategi (Saari et al. 1988; Smith 1999; Helth 2011). Megen efter-/videreuddannelse kan tilskrives den enkelte medarbejders selvstændige initiativ frem for organisatorisk, strategisk nødvendighedstænkning. Endvidere viser en ny undersøgelse fra Danmarks evalueringsinstitut (2013), at beslutningen om at investere i uddannelse ofte er motiveret af andre organisatoriske forhold end ønsket om udvikling, så som medarbejderpleje, skjult lønforhøjelse, fastholdelse af medarbejdere mm. I sådanne tilfælde er der naturligvis ingen grund til at iværksætte organisatoriske evalueringer, eftersom målet med investeringen i uddannelse ikke er at udvikle organisationen.

I afhandlingens anden del vender jeg tilbage til adskillige af disse faktorer, som genfindes og uddybes i min undersøgelse.

Afrunding

Som ovenstående indikerer, er der adskillige argumenter, der ligger til grund for, at evaluering af igangsatte læringsinitiativer sjældent iværksættes eller kun foretages på yderst sporadisk plan. Det er et interessant paradoks, at gabet mellem midler anvendt på hhv. uddannelse og evaluering af uddannelse tilsyneladende vokser eksplosivt i disse år (Wang og Spitzer 2005; Kristensen og Skipper 2010). Den forøgede samfundsmæssige og organisatoriske kompleksitet såvel som politiske initiativer medfører et forøget krav om videreuddannelse på alle organisatoriske niveauer, hvilket har resulteret i forøgede investeringer på efter-/videreuddannelsesområdet. Samtidig er der (hvilket er beskrevet i sidste kapitel) stor usikkerhed om, hvilken effekt disse investeringer har for de organisationer, der investerer i uddannelse. De fleste forskere er af samme grund enige om, at der ligger et stort uudnyttet potentiale i at optimere organisationers evalueringstiltag for dels at effektivisere organisationers investering i uddannelse og samtidig forøge organisationernes bevidsthed om deres egne læringsstrategier og -potentialer (Saks 2002; Wang og Spitzer 2005; Wang og Wilcox 2006).

Afrunding på kapitel 4

Hermed afsluttes kapitel 4, hvor jeg har søgt at gennemgå den eksisterende transferforskning og dermed kortlægge transferbegrebet. Der har gennem de sidste 100 år været væsentlige teoretiske diskussioner om, hvordan man skal forstå begrebet transfer. På trods af disse uenigheder, som fortsat findes og endda får enkelte teoretikere til at foreslå, at begrebet helt opgives (Säljö 2008), forholder det sig som tidligere nævnt således, at enhver undervisningssituation baserer sig på en mere eller mindre implicit antagelse om transfer. Meget få uddannelsesinitiativer tilrettelægges med sig selv som det primære formål. Stort set al undervisning har en indbygget omsættelsesdimension i sin grundforståelse – ”vi lærer for at kunne noget i andre sammenhænge”.

Som vi har set i dette kapitel, kan denne implicitte antagelse imidlertid vise sig særdeles problematisk, idet den manglende eksplicitering af transferproblematikken kan medfører, at der ikke i tilstrækkeligt omfang fokuseres på transferaspektet i et givent uddannelsesinitiativ. Transfer er ikke noget, der bare kommer af sig selv. Transferprocessen er brolagt med en række forhindringer, der kan medvirke til at mindske effekten af undervisningen. Samtidig har kapitlet imidlertid ligeledes demonstreret, at en øget bevidsthed om og opmærksomhed på transferprocessen i mange tilfælde kan føre til en betydelig forbedring af en given uddannelsesindsats.

I afhandlingens anden del vil de forskellige temaer, begreber og faktorer, som er præsenteret i dette kapitel, blive appliceret på afhandlingens data for på denne vis at fungere som analysens teoretiske omdrejningspunkt. For at lette dette arbejde vil jeg i det følgende kapitel, med udgangspunkt i dette kapitels centrale begreber samt de væsentligste indsigter fra kapitel 2 og 3, nuancere afhandlingens tre forskningsspørgsmål.

Kapitel 5: Opsamling på del 1

I det følgende vil jeg søge at sammenfatte de vigtigste pointer fra de forgående tre kapitler for efterfølgende at trække centrale begreber frem og ekspliciterer deres betydning for min undersøgelse, som præsenteres i del 2. Således er målet med denne opsamling at præcisere og fokusere afhandlingens forskningsspørgsmål fra kapitel 1.

I afhandlingens del 1 har jeg beskrevet, hvorledes dansk voksen- og videreuddannelsespraksis har udviklet og forandret sig gennem de sidste mere end 100 år. I langt størstedelen af denne periode er voksenuddannelse blevet opfattet som en aktivitet, der primært var centreret om det lærende subjekt. Som vi har set, kan man trække en linje fra Grundtvigs tanker om skolen for livet til UNESCO's idé om uddannelse som en fortsat bevægelse mod "the complete man" og regeringens påpegning af uddannelses betydning både for den enkelte og for samfundet som helhed – både økonomisk og demokratisk. Den humanistiske uddannelsesforståelse har således spillet en dominerende rolle i den danske debat om voksenuddannelse og ligeledes internt på de danske uddannelsesinstitutioner. Imidlertid har voksenuddannelsesdiskursen, i takt med at markedsorienterede og såkaldt neoliberale idéer vandt stadig større indpas op gennem 1980'erne, langsomt ændret karakter. Dette kommer tydeligt til udtryk i officielle dokumenter samt politiske udtalelser, i hvilke det stadig oftere fremgår, at investering i uddannelse skal ses som en strategisk investering i det vigtigste råstof for danske virksomheder og dermed som en investering i det danske samfunds fortsatte fremgang og udvikling. Uddannelse (ordinær såvel som videreuddannelse) er (som beskrevet i kapitel 2 og 3) i stadig højere grad underlagt økonomisk styringsparametre.

Dette økonomiske fokus er ligeledes evident i VEU reformen og denne reforms konkrete udtryk: Videreuddannelsessystemet. Videreuddannelsessystemet har med indførelsen af masteruddannelserne bevirket, at universiteterne i stadig stigende grad er blevet en væsentlig aktør på videreuddannelsesområdet. Dette har endvidere tvunget universitet til at forholde sig til krav og regler, som i et vist omfang adskiller sig fra kravene i det ordinære uddannelsessystem. Således kan man, som nævnt i kapitel 2, læse i masterbekendtgørelsen, at den primære opgave for masteruddannelserne er "at kvalificere de studerende til at varetage specialiserede og komplekse opgaver i organisatoriske sammenhænge" (bekendtgørelse nr. 1187). Universitetsundervisere og uddannelsesrettelæggere, der beskæftiger sig med videreuddannelse er således tvunget til at forholde sig til, hvorledes de kan rettelægge uddannelser med et markant fokus på undervisningens anvendelsesorientering. Undervisningen på universitære videreuddannelser skal for at leve op til den politiske målsætning være af en omsættelig og brugbar karakter. Derfor er universitetet i dag tvunget til at forholde sig til spørgsmålet om, hvorledes man på bedst mulig vis kan facilitere transfer mellem akademisk uddannelse og danske arbejdspladser.

Som beskrevet i kapitel 4 har transferforskning en lang tradition bag sig. Allerede i starten af det tyvende århundrede begyndte eksperimentals psykologiske forskere at interessere sig for, hvorledes det, man lærer i en kontekst, kan finde anvendelse i andre kontekster. Efter den intense forskningsmæssige interesse, der blev begrebet til dels i århundredets første årtier, kølnedes interessen imidlertid for først at tage til igen efter afslutningen af 2. verdenskrig, hvor den teknologiske udvikling medførte et behov for en mere kontinuert opkvalificering af arbejdsstyrken. Dette forhold medførte endvidere, at transfer fra primært at have været en eksperimentals psykologisk disciplin i stigende grad blev et emne for organisationsteoretikere. Vi skal dog frem til 1980'erne for at kunne registrere en markant stigning i den forskningsmæssige interesse for transfer mellem uddannelse og arbejde. Ganske interessant (og nok ikke helt tilfældigt) er der et tidsmæssigt sammenfald mellem denne forøgede interesse for transferbegrebet og forandringerne i den internationale uddannelsesdiskurs, fra en primært humanistisk, udviklingsorienteret til en mere markedsorienteret og samfundsøkonomisk diskurs. Op gennem det første årti i det nye årtusinde synes interessen for denne gren af uddannelsesforskningen kun at have vokset sig større – en hypotese, der blandt andet understøttes af det øgede omfang af publicerede artikler og bøger om emnet. Imidlertid har interessen for transfer i Danmark været noget mere begrænset, og man må derfor primært ty til udenlandske undersøgelser, hvis man ønsker at sætte sig ind i den i dag ganske omfangsrige forskningslitteratur.

I afhandlingens kapitel 4 har jeg beskrevet to tilgange til forskning i transfer, hvor den ene kan siges at have et temporalt forløbsorienteret perspektiv (før, under, efter) mens den anden tilgang tager et strukturelt udgangspunkt ved at interessere sig for bestemte faktorer, som knytter sig til de involverede interessenter (den lærende, undervisningskonteksten, appliceringskonteksten). Disse to tilgange til transferforskning samles i kapitlet for på denne vis at give en sammenhængende fremstilling af de forskellige faktorer i transferprocessen, som henholdsvis fremmer eller hæmmer transfer. Man må dog, som jeg ligeledes gør opmærksom på i kapitel 4, tage højde for, at langt de fleste internationale transferundersøgelser tager udgangspunkt i ganske korte uddannelsesforløb, der fokuserer på deltagernes tilegnelse af simple motoriske færdigheder. Det synes derfor relevant at spørge, hvorvidt begreber og forståelser fra den internationale transferforskning kan bruges som forklarende begrebsramme i studiet af studerendes læring på længerevarende akademiske videreuddannelser i en dansk sammenhæng.

Som vist i kapitel 3 er der imidlertid ikke mange undersøgelser i en dansk kontekst, der giver et fyldestgørende svar på dette spørgsmål. Af de eksisterende undersøgelser fremgår det, at videreuddannelse på diplom- og masterniveau (ifølge de studerende selv) formår at fremme de studerendes læring på måder, der gør det muligt for de studerende at applicere denne læring i deres arbejdsliv. Et af de væsentligste problemer i forhold til at bruge undersøgelserne i et transferperspektiv er dog, at de grundet den valgte metode udelukkende giver svar på, *om* respondenterne oplever, at de omsætter uddannelsen i

praksis – ikke *hvad*, de mener, at de omsætter, og *hvordan* de gør dette samt hvilke faktorer, der i givet fald har været hjælpsomme eller bremsende i denne henseende. En nærmere forståelse af transferproblematikkens mere subtile spørgsmål kræver en anderledes undersøgelse, der fokuserer på netop disse forhold, hvilket vanskeliggøres af undersøgelsesernes kvantitative karakter. Problemerne med at bruge undersøgelserne i en transfersammenhæng skyldes endvidere, at ingen af undersøgelserne omtalt i kapitel 3 specifikt fokuserer på de forhold, der måtte ligge til grund for transfer. Sagt med andre ord: De spørger ikke ind til *hvilke forhold* på uddannelserne eller arbejdspladsen, der virker transferfremmende/transferhæmmende, men derimod *om* uddannelserne virker. Dette gør dem mindre velegnede til at sige noget om transfer eftersom, resultaterne kan fortolkes på mange forskellige måder. På samme tid pirrer resultaterne transferforskerens nysgerrighed, eftersom der i alle undersøgelserne forekommer forhold, der henviser til transferproblematikker og –muligheder.

Forskningsspørgsmålene genbesøgt

Med ovenstående udgangspunkt vil jeg vende tilbage til afhandlingens undersøgelsesfelt og mine forskningsspørgsmål fra kapitel 1. Jeg har i afhandlingens første kapitel beskrevet, hvorledes afhandlingens undersøgelse fokuserer på en gruppe studerende ved en dansk masteruddannelse på Aalborg Universitet. Af kapitlet fremgår det, at afhandlingens problemformulering har følgende ordlyd:

- Hvad lærer de studerende på masteruddannelsen i læreprocesser – med specialisering i organisatorisk coaching, og hvordan bruger de det, de har lært?

For at besvare dette spørgsmål opstilles tre forskningsspørgsmål, med inspiration i den i kapitel 4 angivne temporale transferforståelse (før-, under- og efter uddannelsesforløbet). Med udgangspunkt i afhandlingens kapitel 2-4, er det nu muligt at præcisere disse spørgsmål yderligere for herved at fokusere afhandlingens databehandling og -analyse.

Første forskningsspørgsmål har følgende ordlyd:

- Hvorfor begynder de studerende på en masteruddannelse? Hvilke motiver og forventninger har de studerende til studiet herunder udbyttet af at studere?

Som tidligere beskrevet kan der ligge mange forskellige grunde bag beslutningen om at starte på et uddannelsesforløb. Den studerende kan have personlige grunde, men virksomheden kan ligeledes have strategiske grunde til at investere i medarbejderudvikling. Kapitel 4 fremhæver adskillige undersøgelser, der alle peger på en sammenhæng mellem de studerendes motivation forud for uddannelsesstart og efterfølgende transfer. Endvidere fremhæves det, at viden om kommende studerendes bevæggrunde vil gøre det muligt for uddannelsesansvarlige at tilrettelægge undervisning med udgangspunkt i disse bevæggrunde, hvilket i princippet skulle kunne forbedre uddannelsen i transferhenseende.

Det er derfor relevant at undersøge, hvilke motiver der ligger bag kommende studerendes beslutning om at påbegynde en masteruddannelse. Som beskrevet i kapitel 3 foreslår Lorentsen og Niemann (2010) på baggrund af deres kvantitative studie, at studerendes motiver i forhold til at påbegynde et uddannelsesforløb kan inddeles i fire forskellige kategorier (kvalifikationsmotiverede, kompetencemotiverede, refleksionsmotiverede samt motiverede af større livsforandringer). I denne henseende finder jeg det interessant at undersøge, om disse kategorier bekræftes i mit kvalitative studie, samt om mine data kan nuancere denne forståelse af personlige motiver.

Imidlertid bliver en masteruddannelse ofte betalt af de studerendes arbejdsgiver. Af denne grund er det ikke usandsynligt, at arbejdsgiveren ligeledes har nogle bevæggrunde for at foretage en sådan investering i uddannelse af medarbejderen. Jeg vil derfor ligeledes undersøge, om man på samme vis som med de personlige bevæggrunde kan kategorisere organisatoriske motiver for investering i uddannelse.

Endelig fremhæves det i kapitel 4, at en yderst vigtig faktor for efterfølgende transfer omhandler ledelsens involvering i uddannelsesforløbet. Litteraturen er i den henseende temmelig ensidig i sit syn på ledelsesinvolvering som et ubetinget gode i en transfersammenhæng. I den forbindelse er der i kapitel 4, afsnit 2 gengivet anbefalinger fra transferlitteraturen på mulige involveringsformer. Man skal dog være opmærksom på, at disse anbefalinger, som tidligere beskrevet, primært udspringer af den såkaldte konsulentlitteratur, hvorfor anbefalingerne kun i få tilfælde understøttes af empirisk forskning. Jeg mener derfor, det er relevant dels at undersøge, på hvilke måder ledelsen i min undersøgelse spiller en rolle i forbindelse med det studieforberevende arbejde, samt hvorvidt mine informanter, som beskrevet i transferlitteraturen, finder dette hjælpsomt.

Med udgangspunkt i disse overvejelser kan ovenstående forskningsspørgsmål suppleres med følgende underspørgsmål:

- I hvilket omfang understøtter afhandlingens datagrundlag Lorentsens og Niemanns kategorisering af personlige motiver for at begynde på en uddannelse?
- Er det muligt, på baggrund af foreliggende data at fremkomme med et forslag til en kategorisering af organisatoriske motiver for at sende medarbejdere på uddannelse?
- På hvilke måder involveres de studerendes ledelse forud for uddannelsesstart, og hvordan opfattes denne involvering af de studerende?

Andet forskningsspørgsmål har følgende ordlyd:

- Hvordan lærer de studerende? Hvilke forhold i uddannelsesmiljøet og på arbejdspladsen oplever de studerende som henholdsvis støttende eller hæmmende for læring og transfer?

Med udgangspunkt i forskningsspørgsmålenes temporale struktur kan man se, at andet forskningsspørgsmål centrerer sig om tiden under uddannelse. I kapitel 4 beskrives en række forhold i undervisningssituationen, der har betydning for transfer. Det er imidlertid ikke alle forhold, der lader sig adressere i min undersøgelse. Eksempelvis har undersøgelser påpeget vigtigheden af underviserens troværdighed, men dette forhold er svært at undersøge på en toårig universitetsuddannelse med skiftende forelæsere. Jeg har derfor valgt at fokusere på to beslægtede forhold ved undervisningen, der begge er beskrevet i kapitel 4 afsnit 4. For det første er undervisningen på Aalborg Universitet baseret på PBL som bærende pædagogisk figur. Jeg har tidligere beskrevet, hvorledes undersøgelser peger på en sammenhæng mellem PBL og transfer indenfor det ordinære uddannelsesområde. Imidlertid ved vi meget lidt om, hvorvidt det samme gør sig gældende på videreuddannelsesområdet. Da PBL som sagt er en yderst central pædagogisk strategi på Aalborg Universitet, finder jeg det derfor relevant at undersøge om og i givet fald på hvilke måder, masterstuderende oplever, at problemorienteret projektarbejde understøtter og /eller hæmmer deres lærings og transfermuligheder.

Andet supplerende spørgsmål er nært beslægtet med det første. Med reference til Thorndikes teori om identiske elementer beskrives i kapitel 4 forsøg omhandlende undervisning baseret på similaritet og simulatorer. På masteruddannelser på Aalborg Universitet benyttes det forhold, at uddannelsen er tilrettelagt som en deltidsuddannelse eller vekseluddannelse, til at skabe "naturlige" simulationsøvelser. Ikke forstået således at man har simulatorer i uddannelsesmiljøet, der simulerer arbejdskonteksten. Derimod medfører det problemorienterede projektarbejde, at uddannelsesrum og arbejdsplads blandes sammen, idet de studerende gennemfører deres studierelaterede projekter *mens* de passer deres daglige arbejde. Projekterne bliver en del af arbejdet, og arbejdet bliver en del af projektet og dermed studiet. Sagt på anden vis: Uddannelse simulerer arbejde, og arbejde simulerer uddannelse. Der er altså ikke tale om den eksakt samme form for simulation, som kapitel 4 henviser til. Derfor finder jeg det relevant at undersøge, hvilke transfermuligheder og transferbegrænsninger denne form for "simulationsundervisning" rummer. Disse overvejelser leder til formuleringen af følgende supplerende spørgsmål:

- På hvilke måder kan PBL siges at fremme og/eller hæmme læring og transfer for masterstuderende?
- Hvilken betydning har den konstante vekselvirkning mellem uddannelse og arbejdsplads samt uddannelsens pædagogiske bestræbelse på at forene de to kontekster for de studerendes læring?

Afhandlingens tredje forskningsspørgsmål beskæftiger sig med tiden efter endt uddannelse og har følgende ordlyd:

- Hvorledes beskriver de studerende deres læring, og hvordan kommer læringen til udtryk i deres praksis?

Eftersom afhandlingen interesserer sig for de studerendes læring i et transferperspektiv, er det naturligvis væsentligt at undersøge, hvorledes de studerendes beskrivelser af deres egen læring og praktiske omsætning af denne læring passer ind i dette perspektiv. Centralt i undersøgelsen står den tidligere omtalte skelnen mellem nær- og fjern transfer, som også kan beskrives som forskellen mellem Thorndikes teori om identiske elementer og Judds teori om tilegnelse af generelle abstraktioner eller Illeris skelnen mellem tilpasningsorienterede- og udviklingsorienterede læreprocesser. I de fleste tilfælde vil man nok forvente, at læring på en masteruddannelse primært orienterer sig mod udviklingsorienterede læreprocesser (fjern transfer) (Willert et al. 2011). Jeg finder det i denne sammenhæng relevant at undersøge, om der endvidere kan identificeres eksempler på nær transfer i forbindelse med en akademisk masteruddannelse. Et andet spørgsmål af interesse omhandler de såkaldte transferbarrierer. Adskillige undersøgelser peger på de kendte problemer med at fastholde læringen over tid efter endt uddannelse. I afhandlingens gennemgang af transferforskningen beskrives adskillige forhold, personlige såvel som organisatoriske, der kan virke hæmmende for transfer. Jeg finder det dels interessant at undersøge hvilke (om nogen) af disse forhold, studerende på en masteruddannelse referer til. Endvidere er det i denne sammenhæng vigtigt at undersøge, om der er særlige træk ved masteruddannelsen, der medfører, at visse forhold skaber særlige vanskeligheder i forhold til at sætte uddannelsen i spil på arbejdet efter endt uddannelse. Dette er interessant fra et forskningsperspektiv men også fra et pædagogisk perspektiv, hvor en sådan viden vil sætte undervisere og uddannelsesstilrettelæggere i stand til at imødegå udfordringer igennem ændringer i uddannelsesdesign eller lignende.

Et sidste spørgsmål af interesse i forbindelse med det tredje forskningsspørgsmål omhandler spændingsfeltet mellem personlig udvikling og organisatorisk vækst som beskrevet i kapitel 2. I kapitlet gives der en række eksempler på, at videreuddannelse opfattes som endog særdeles vigtig i forhold til at opretholde en af de bedst uddannede arbejdsstyrker i verden og dermed sikre, at danske organisationer forsat kan konkurrere sig på et globalt marked. I denne forbindelse finder jeg det interessant dels at undersøge, hvorledes de studerende oplever, at uddannelsen kvalificerer dem til deres arbejde, men også på hvilke måder de beskriver forholdet, mellem hvad man kunne kalde kompetenceudvikling og personlig udvikling for på denne vis at opnå større indsigt i dette dikotomiske forhold. Dermed kan supplerende spørgsmål til tredje forskningsspørgsmål formuleres:

- Kan der findes eksempler på såvel nær- som fjern transfer i datamaterialet?
- Hvorledes tales spændingsfeltet mellem kompetenceudvikling og personlig udvikling frem i interviewene?
- Hvilke transferbarrierer rapporterer de studerende om?

Med denne sidste fokusering kan vi nu se på den samlede problemformulering:

Problemformulering

Med udgangspunkt i en undersøgelse af Aalborg Universitets masteruddannelse i læreprocesser – med specialisering i organisatorisk coaching, vil jeg på baggrund af eksisterende forskning i læring og transfer afdække de studerendes oplevelser før, under og efter deres masterstudie. Med dette udgangspunkt lyder afhandlingens problemformulering:

- Hvad lærer de studerende på masteruddannelsen i læreprocesser – med specialisering i organisatorisk coaching, og hvordan bruger de det, de har lært?

Spørgsmålet søges besvaret ved at afdække følgende spørgsmål:

- Hvorfor begynder de studerende på en masteruddannelse? Hvilke motiver og forventninger har de studerende til studiet herunder udbyttet af at studere?
 - I hvilket omfang understøtter afhandlingens datagrundlag Lorentsens og Niemanns kategorisering af personlige motiver for at begynde på en uddannelse?
 - Er det muligt, på baggrund af foreliggende data, at fremkomme med et forslag til en kategorisering af organisatoriske motiver for at sende medarbejdere på uddannelse?
 - På hvilke måder involveres de studerendes ledelse forud for uddannelsesstart, og hvordan opfattes denne involvering af de studerende?
- Hvordan lærer de studerende? Hvilke forhold i uddannelsesmiljøet og på arbejdspladsen oplever de studerende som henholdsvis støttende eller hæmmende for læring og transfer?
 - På hvilke måder kan PBL siges at fremme og/eller hæmme læring og transfer for masterstuderende?
 - Hvilken betydning har den konstante vekselvirkning mellem uddannelse og arbejdsplads samt uddannelsens pædagogiske bestræbelse på at forene de to kontekster for de studerendes læring?
- Hvorledes beskriver de studerende deres læring, og hvordan kommer læringen til udtryk i deres praksis?
 - Kan der findes eksempler på såvel nær- som fjernttransfer i datamaterialet?
 - Hvorledes tales spændingsfeltet mellem kompetenceudvikling og personlig udvikling frem i interviewene?
 - Hvilke transferbarrierer rapporterer de studerende om?

Hermed afsluttes afhandlingens første del, som udgør det teoretiske fundament. I anden del analyseres og diskuteres data. Del to indledes med en beskrivelse af afhandlingens undersøgelsesmetodik, herunder dens videnskabsteoretiske grundlag.

DEL 2

Kapitel 6: Videnskabsteori og metode

I dette kapitel vil jeg redegøre for de videnskabelige overvejelser og aktiviteter, der ligger til grund for denne afhandling. Endvidere vil jeg kort diskutere undersøgelsens validitet og reliabilitet herunder min egen position som henholdsvis forsker og uddannelsesansvarlig på MOC. Først vil jeg imidlertid diskutere det videnskabsteoretiske grundlag bag min forskning samt beskæftige mig med den kvalitative forskningsmetode som videnskabelig tilgang.

Min undersøgelse tager sit udgangspunkt i en pragmatisk-hermeneutisk tilgang.

Pragmatismen og hermeneutikken er som filosofiske retninger opstået nogenlunde samtidig, men på hver sin side af Atlanterhavet. Dette til trods deler de en række centrale forståelser af menneskets væren i og forhold til verden og dermed også til forskning som humanvidenskabelig aktivitet. Endvidere kan retningerne – qua deres særlige optagetheder – komplementere hinanden og derved i forening medvirke til at nuancere vores forståelse af viden, videnskab og videnskabelig aktivitet. Derfor vil jeg indledningsvist redegøre for den videnskabsteoretiske forståelse, som denne tilgang hviler på, for efterfølgende at diskutere de praktiske forskningsmæssige implikationer af denne forståelse.

Den pragmatisk hermeneutik ser viden som uløseligt forbundet med begrebet *aktivitet, handling og fortolkning*. Viden opstår i menneskets interaktion med omverdenen. Vi er konstant i gang med at *gøre* teori om vores væren i verden eller måske rettere vores væren *med* verden. Med dette udgangspunkt er nu spørgsmålet, hvorledes man skal forstå den særlige form for vidensproducerende aktivitet, vi kalder videnskab. Kvale (1997) hævder, at der eksisterer nogle vedtagne kernebegreber i vores vestlige kultur om, hvad videnskab er, og han definerer på den baggrund videnskab som ”metodologisk produktion af ny, systematisk viden” (ibid.: 69). Selv om Kvales brede definition umiddelbart virker indlysende, er der dog enkelte problemer forbundet med den. Eksempelvis gør Adolphsen (1997) opmærksom på, at en metodologisk videnskabsdefinition på grund af de mange interne modsætninger i det videnskabelige miljø i højere grad kan bruges til at definere, hvad der *ikke* er videnskab, end hvad videnskab egentlig *er*. Dermed ikke sagt, at metoden ikke er vigtig i videnskab, den er blot ikke et tilstrækkeligt konstituerende karakteristikum.

Faktisk kan vi ifølge Adolphsen (1997) ikke på nogen meningsfuld måde trække en demarkationslinje mellem videnskabelig erkendelse og enhver anden form for erkendelse. Ja i sig selv, skriver Adolphsen, er spørgsmålet uinteressant, eftersom det primært er et videnskabseksternt anliggende – altså et spørgsmål om at afgrænse videnskab fra det, der ikke er videnskab, for på denne vis at privilegere visse kundskabsfrembringende aktiviteter frem for andre. Videnskabsinternt virker denne diskussion imidlertid ”forplumrende og erkendelsesreaktionært” (ibid.: 22). Den bidrager ikke til videnskabens fremme. Derfor, hævder Adolphsen, er det interessante spørgsmål ikke, hvad videnskab er, eftersom der som sagt ikke gives noget endegyldigt svar på dette, men derimod hvad vi skal forstå ved

sand viden. Således definerer han videnskab som en aktivitet, der defineres ud fra dens ambition om og evne til at producere en særlig form for viden⁵⁰.

På trods af Adolphsens indvendinger vil jeg imidlertid fastholde dele af Kvaes definition, men samtidig udvide den med Adolphsens sandhedsbegreb samt et krav om transparens, som jeg vil vende tilbage til senere. Med dette sagt kan man således definere denne afhandlings forståelse af videnskab, som: *en systematisk og transparent aktivitet, der bestræber sig på at producere ny viden, som lever op til almene epistemologisk-ontologiske og rationelt funderede (dvs. diskuterbare) synspunkter.*

Med denne definition på plads vil jeg i det følgende lidt mere udførligt redegøre for mit pragmatisk-hermeneutiske, videnskabelige udgangspunkt.

Et pragmatisk fortolkende videnskabsideal

Pragmatismen er en handlingsorienteret filosofisk retning, primært opstået i USA i slutningen af det nittende århundrede. Den pragmatisk handlingsorientering medfører en instrumentel tilgang til teorier, idet man er optaget af det, der aktuelt, dvs. i den givne historiske kontekst, giver mening, har konsekvens, virker i praksis og får betydning individuelt, socialt og samfundsmæssigt. Derfor er der ikke én teori eller metode, der a priori kan siges at være andre overlegne. Overlegenhed må altid vise sig i kraft af *resultatet* af teoriens eller metodens anvendelse i praksis (Madsen og Munch 2005). Dewey betragtede erkendelse og viden som indlejret i problemløsning og udviklet i samspillet mellem den lærende og dennes omverden. Individet opfattes som i konstant interaktion med sine omgivelser. Handling er derfor uadskillelig fra erkendelse, eftersom handlingen medvirker til at definere det, man traditionelt har kaldt handlingens stimuli. Gimmler (2005) skriver derfor, at pragmatisk tænkning kan siges at være kendetegnet ved følgende forhold:

- Pragmatismen kritiserer den traditionelle dualistiske forståelse af forholdet mellem erfaring og viden og tilbyder i stedet et alternativ til denne repræsentationsforståelse. Altså den tanke at vores bevidsthed repræsenterer (men samtidig er adskilt fra) omverdenen. Pragmatismen ser ikke viden som et produkt, men som en funktion – en funktion, der gør mennesket i stand til at interagere med dets omverden.
- Pragmatismen begrebsliggør derved hverdagslivets erkendelse med udgangspunkt i et handlingsperspektiv. I stedet for at forsøge at forklare, hvordan vi *ved* noget om verden interesserer pragmatismen sig for, hvordan vi *er* i verden som bl.a. vidende, reflekterende mennesker. Pragmatismen søger på den måde at komme omkring det dualistiske problem ved at samle ontologi og epistemologi i handling.

⁵⁰ Jeg vil sidst i dette kapitel vende tilbage til spørgsmålet om sandhed og sandhedskriterier i et pragmatisk-fortolkende videnskabeligt perspektiv.

Når denne forståelse af viden som handling overføres til videnskab, bliver det ligeledes tydeligt, at den viden, der fremkommer gennem den videnskabelige proces, heller ikke kan adskilles fra handling. Videnskab i et pragmatisk perspektiv er ifølge Brinkmann (2012) en kondenseret egenskab ved menneskelig handling, og vi derfor må forlade den traditionelle folkelig-kulturelle tanke om videnskabsmanden som guldgraveren, der finder frem til eller graver data frem fra dybet. Data er ikke noget, der er "givet til mennesket", men derimod "taget af mennesket", som Dewey (1988) skriver. Data er således uløseligt forbundet med dets producent – med forskeren. Dette kan eksempelvis illustreres gennem mit eget forskningsprojekt, der (ligesom alle andre forskningsprojekter) er karakteriseret ved en række valg og fravalg. Disse valg og de medfølgende fravalg (jeg vil beskæftige mig med masteruddannelser og ikke alle mulige andre uddannelser, med MOC og ikke alle mulige andre masteruddannelser, bruge kvalitative metoder og ikke kvantitative metoder, fremstille resultaterne således og ikke på alle mulige andre måder osv.) medfører ganske naturligt, at min undersøgelse netop bliver *min* undersøgelse⁵¹. Hermed ses også et tydeligt slægtsskab med hermeneutikken, som netop pointerer, at det centrale træk ved menneskets virkelighedsopfattelse er den subjektforankrede fortolkning.

Hermeneutikken

Hermeneutikken er udsprunget af teologers og juristers arbejde med at fortolke de klassiske tekster, men har efterfølgende blandt andet på baggrund af Martin Heideggers (1889-1976) og Hans-Georg Gadamer (1900-2002) arbejde udviklet sig til en filosofisk retning, som opfatter begrebet "tekst" langt bredere, således at eksempelvis handlinger og diskurser i en moderne hermeneutik regnes som "tekster" eller slet og ret fortolkningsgenstande.

Hermeneutikken ser mennesket som et meningsstyret og fortolkende væsen. Menneskelig aktivitet kan forstås som en konstant meningsbearbejdning eller -skabelse. Vi er konstant engageret i at meningstillægge vores omgang med verden – at meningsgive den for på denne vis at kunne agere i den. Samtidig ser hermeneutikken mennesket som indlejret i en historisk og kulturel kontekst, og vores fortolkninger vil derfor altid tage udgangspunkt i denne indlejring. Det er kon-teksten, som giver mening til teksten (Gadamer 2007). Endvidere har Gadamer påpeget, at menneskets fortolkningsevne altid må bero på dets kulturelle indlejring, der kommer til udtryk som en række for-domme eller for-forståelser, der medvirker til at definere den mulighedshorisont, vores fortolkninger vil ligge inden for⁵². Samtidig er det vigtigt at påpege, at fortolkningsprocessen, der må opfattes som et grundvilkår i menneskelig eksistens, oftest forløber ganske uproblematisk, ja uden at vi overhovedet tænker over det i vores dagligdag. Det er først i det øjeblik, vi overraskes. I det

⁵¹Senere i kapitlet diskuterer jeg, hvorledes den pragmatisk-hermeneutiske forskning på trods af vidensproduktionens tætte sammenhæng med forskeren og forskningsgenstandens her-og-nu alligevel kan hæve sig op over denne umiddelbarhed og bruges i mere generelle henseender.

⁵²Jeg skal senere i kapitlet vende tilbage til disse forforståelsers betydning for den videnskabelige proces.

øjeblik hvor verden ikke reagerer, som vi forventer, at vores fortolkningsproces så at sige bevidstgøres, og vi begynder at overveje mulige sammenhænge.

Med sit udgangspunkt i fortolkningen af det ikke-uden-videre-indlysende som basal menneskelig aktivitet ses slægtskabet til pragmatismen, idet begge retninger interesserer sig for aktiviteten (eller handlingen) som det medierende forhold mellem individ og verden. Forskellen kunne måske siges at være, at aktiviteten i en hermeneutisk forstand i højere grad forstås som en mental aktivitet, mens pragmatismen netop insisterer på at nedbryde dette skel mellem indre og ydre aktivitet. Således beskriver Dewey (2005) "overraskelsen" som en funktion af individets handleblokering, hvilket danner udgangspunkt for erfaringsdannelse og derved nye handlemuligheder.

Den samfundsorienterede hermeneutik er udsprunget af en modstand mod positivismens (den toneangivende videnskabs tradition i første halvdel af 1900-tallet) ideal om en enhedsvidenskab⁵³ for i stedet at insistere på, at studier af menneskelige fænomener nødvendigvis må være underlagt andre videnskabelige kriterier end studiet af fysiske fænomener, eftersom studiet af førstnævnte altid må tage højde for den indlejrede intentionalitet i menneskelig handling (Andersen 1994). Hermeneutikkens videnskabelige udgangspunkt er derfor adskillelsen af objekt og fortolkning. Objektet (en tekst, en handling, et udsagn, et interview osv.) kan siges at have en indlejret intention eller mening, der peger tilbage på objektets oprindelsespunkt (tekstens forfatter, personen bag udsagnet osv.). Hermeneutikken peger imidlertid på det forhold, at ingen har direkte adgang til denne indlejrede mening. Forskning, der tager udgangspunkt i en tekst, et udsagn, en observation osv., må derfor nødvendigvis være en fortolkningsproces, igennem hvilken objektet så at sige rekonstrueres (meningsgives) af forskeren på baggrund af forskerens forforståelser. Sagt på anden vis kan man med udgangspunkt i Kants skelnen mellem tingen i sig selv og tingen for subjektet sige, at menneskeverdenens genstande altid er genstande-for-nogen, og det er netop denne "for-nogen-kvalitet", som er den hermeneutiske forsknings udgangspunkt.

Netop dette forhold, at utilgængelig mening er indlejret i objekter, som mennesket derfor må rekonstruere, så godt vi nu kan, medfører, at verden udgøres af en legitim flertydighed af fortolkninger, eftersom hvert enkelt individ vil have sit eget udgangspunkt (sine egne forforståelser) for en given fortolkning. Denne perspektivisme kan ses som en regulativ idé, der udsiger, at vi må nærme os objektets meningsindhold fra hvert vores perspektiv. Som jeg senere i dette kapitel vil argumentere for, medfører dette imidlertid ikke, at vi må opgive tanken om at nå frem til sand erkendelse, der jo som Adolphsen (1997) nævner, er et afgørende videnskabeligt kriterium. Imidlertid må et pragmatisk-hermeneutisk sandhedsbegreb, som vi skal se, nødvendigvis være et sandhedsbegreb, der tager en anden

⁵³ Tanken om at de samme videnskabsidealer og metoder skal kunne gøre sig gældende inden for de forskellige videnskabsretninger: naturvidenskaber, samfundsvidenskaber og humanvidenskaber.

form end det traditionelle naturvidenskabelige krav om kausalitet og korrespondens. Den pragmatiske hermeneutik modsætter sig naturvidenskabens kausale finalitet, eftersom en fortolkning altid kan efterfølges af en ny fortolkning. Opgøret med kausaliteten betyder samtidig, at vi opgiver tanken om, at videnskab har et slutmål – et finalt produkt. Enhver fortolkning er således en invitation til en ny og potentielt objekttransformerende⁵⁴ proces.

Opsummerende kan man således sige, at en pragmatisk-hermeneutik ser viden som en menneskelig, situeret aktivitet. Videnskab er en kondenseret form for viden, i hvilken videnskabsmanden frembringer data gennem sin interaktion med og fortolkning af verden. Teori og metode betragtes som værktøjer, som forskeren benytter i sit fortolkende arbejde. Kvaliteten af arbejdet tager udgangspunkt i erkendelsesproduktet og dets konkrete funktionalitet og afgøres derfor ikke af specifikke metodologiske procedurer (Brinkmann 2012).

I think it is complete nonsense to say that we have a method. First of all I don't think that anyone should have a method. But in the sense that there are 'instruments' that characterize the 'methods' of different disciplines – sociological surveys, questionnaire methods, in psychology various kinds of tests and also experiments – there are some very specific technical ways of inquiring into the world. Anthropologists refuse to take those as proper ways to study human beings. I think that the most general view is that the only instrument that is sufficient complex to comprehend and learn about human existence is another human (Jean Lave, I: Lave og Kvale 1995: 220)

Kvalitativ forskningsmetode

Mit pragmatisk-hermeneutiske udgangspunkt ligger fint i tråd med mit kvalitative design, eftersom kvalitative metoder, som Karpatschof (2010) pointerer, kan siges at være en metodologisk realisation af den forståelsesorienterede tilgang, der interesserer sig for intentionaliteten i menneskelige handlinger. I de følgende afsnit vil jeg derfor beskrive selve den dataindsamlings- og analysemetode, som jeg har benyttet i afhandlingen. Endvidere vil jeg kort diskutere undersøgelsens validitet herunder min egen position som henholdsvis forsker og uddannelsesansvarlig. Først vil jeg imidlertid kortvarigt beskæftige mig med den kvalitative forskningsmetode som videnskabeligt fænomen.

Kvalitative metoder har, som Jacobsen og Jensen (2012) pointerer, i årtier befundet sig i en defensiv position, hvor de er blevet beskyldt for at være underlegne, unøjagtige og uvederhæftige. Denne kritik er fremsat med udgangspunkt i det kvantitative, naturvidenskabelige paradigmes videnskabsforståelse. Kvalitative forskere har ofte oplevet at skulle forsvare deres resultater med udgangspunkt i den kvantitatives forsknings

⁵⁴ Objekttransformerende eftersom enhver fortolkning – enhver handling, som tidligere nævnt, medvirker til at betydningsgive objektet.

forståelser og logikker, hvilket ofte har vist sig uhensigtsmæssigt. Det har derfor været vigtigt for kvalitative forskere at definere, hvilke parametre og metoder kvalitativ forskning skulle defineres ud fra og deraf, hvilke kvalitetskriterier man med god ret kan lægge ned over denne forskningstilgang. Dette definerende arbejde har imidlertid vist sig ganske vanskeligt. Som Olsen (2002A) viser i sin gennemgang af dansk og international litteratur omhandlende kvalitativ forskning, er der stor uenighed om, hvad man skal forstå ved begrebet kvalitativ forskningsmetode. Det er således ikke muligt at finde frem til en klar og entydig definition af denne forskningstilgang, som alle kan enes om. Kvalitativ forskning udøves på et væld af forskellige måder med brug af et varieret udvalg af dataindsamlings-, analyse- og valideringsmetoder. Skal de mange forskellige forskningsforståelser og -tilgange samles i én definition, må denne definition af gode grunde være ganske bred og omfattende, hvilket samtidig medfører en risiko for, at definitionen bliver meget vag. Dette er Teschs (1990) definition i mine øjne et eksempel på, når hun beskriver kvalitativ forskning som analyser af enhver form for information, som forskeren indsamler eller tilvirker, og hvis form overskrider talstørrelser. Techs definitionsforsøg er ligeledes et eksempel på et andet træk ved visse bestræbelser på at beskrive kvalitativ forskning, nemlig at definitionen bliver en såkaldt negativ definition, altså en definition som beskriver et fænomen ved at sige, hvad det *ikke* er. Techs beskriver således kvalitativ forskning som forskning, der ikke har et kvantitativt udgangspunkt. Problemet med denne definition er, at det ikke er voldsomt meget nemmere at definere og afgrænse kvantitativ forskning. Disse problemer har fået en del forskere (eksempelvis Madsen 1979) til at foreslå, at ethvert forsøg på at skelne mellem kvalitative og kvantitative metoder helt bør opgives, eftersom der ikke kan identificeres et til enhver tid distingverende kriterium. Dette forhold har igen fået andre forskere (Potter 1996; Flick 1998) til at argumentere for, at kvalitative forskere i forbindelse med enhver forskningsproces, grundet fraværet af en enhedsdefinition, nødvendigvis må beskrive *deres* forskningsforståelse og dermed *deres* videnskabsteoretiske udgangspunkt for på denne vis at klargøre forskningens præmisser.

Selvom det ikke (endnu) er lykket at fremkomme med en definition, som alle kan enes om, findes der dog visse forhold, som går igen i langt de fleste definitioner af kvalitativ forskning (Kruuse 2007). Således er de fleste enige om, at kvalitative metoder typisk tages i brug i forskerens bestræbelse på at *forstå og fortolke sociale fænomeners beskaffenhed* (Olsen 2002A). Kvalitativ forskning kan således siges at have en indbygget bestræbelse på at navigere i meningsmættet felt. Dette gælder også for Denzins og Lincolns (2011) definition, som kan siges at være i overensstemmelse med den forståelse, der kommer til udtryk gennem denne afhandlings videnskabelige arbejde.

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs,

recordings, and memos to self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural setting, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them (ibid.: 3).

Om induktion, deduktion og abduktion

I deres bestræbelser på at fremme og skabe mening kan kvalitative undersøgelser være såvel induktive, deduktive som abduktive. De fleste undersøgelser vil typisk inkludere en induktiv dimension, idet kvalitative data kan siges at være velegnede i forhold til at lade data informere forskeren. Et ofte brugt eksempel på den induktive metode er Kvale og Brinkmanns (2009) beskrivelse af det fænomenologiske livsverdensinterview, i hvilket interviewerens opgave er at indhente mest muligt *fordomsfrie* beskrivelser af den interviewedes livsverden (ibid.). Som Kvale (1997) skriver, skal *det givne* beskrives så præcist, fuldstændigt og fordomsfrit som muligt. Kun således kan forskningsinterviewet sikre en privilegeret adgang til informanternes grundlæggende oplevelse af livsverdenen (ibid.: 63). Modsat er der andre forskere, som afviser den fænomenologiske tanke om epoché. De underkender på ingen måde kvaliteten ved den indgående interesse for informantens oplevelser og forståelser, men understreger samtidig vigtigheden af, at forskeren er sig bevidst om, at enhver undersøgelse altid vil indeholde et deduktivt element. Således kan man, som Gadamer (2007) påpeger, aldrig undersøge et givent felt uden at gøre brug af sine forforståelser. Hvor visse kvalitative forskere opfatter forskerens forforståelse som et forurenende element, man i videst muligt omfang skal søge at "sætte i parentes", ser andre forskere således dette forhold (at forskeren *har* forforståelser) som forskningens basale forudsætning. Det giver for sådan tænkende forskere således ikke mening at tale om forforståelser som forurening, eftersom de er et uomgængeligt forhold ved det at være menneske (og dermed også forsker). Forureningen af data opstår først i det øjeblik, forskeren ikke er opmærksom på egne forforståelser. Hvis vi som forskere tror, at vi kan analysere og dermed "leve os ind i" andre menneskers perspektiver på tilværelsen uden selv at have perspektiv på det, vi studerer, risikerer vores forskningsresultater at blive en parafrase af vores forforståelse.

The important thing is to be able to objectify one's relation to the object so that discourse on the object is not the simple projection of an unconscious relation to the object (Bourdieu 1993: 53).

Som Bourdieu indirekte påpeger, indeholder enhver undersøgelse et deduktivt element, eftersom forskeren altid er en del af det undersøgte, eller rettere forstår og fortolker det undersøgte på baggrund af det han allerede ved. Samtidig er grunden til at påbegynde en forskningsproces – til at gå i dialog med det (eller de) undersøgte – at vi ønsker at få kendskab til det, vi ikke ved (Staunæs og Søndergaard 2005). Den kvalitative

forskningsproces beriger, nuancerer og udvider på denne vis det, forskeren allerede ved i forvejen, hvilket åbner op for muligheden for fornyet refleksion over de fænomener i verden, som forskningen omhandler.

Som sagt er vi alle (forskere som ikke forskere) "udstyret" med forforståelser tilvejebragt gennem erfaringer, undervisning, læsning osv. Disse forforståelser vil altid være en del af enhver forskningsproces, men derudover kan og bør forskeren i forskningsprojektets indledning gøre noget for aktivt at *kvalificere* sine forforståelser. Brinkmann og Kvale (2009) skriver i deres bog om det kvalitative forskningsinterview, at en vigtig del af interviewforberedelsen består i at skaffe sig grundig viden om undersøgelsens genstandsfelt. Det er denne viden, der skal bane vejen for at man rent faktisk kan undersøge det, man ikke ved. Man må således have et kendskab til feltet for at kunne stille relevante spørgsmål, der fremmer forskningsprocessens mål om at generere ny viden og mening, eller som Pahuus skriver: *Man må vide eller antage en hel del om virkeligheden, før man kan begynde at iagttage den* (Pahuus 2004: 15). Afhandlingens teoretiske kapitler (kapitlerne 2-4) skal i denne forbindelse ses som mine indledende bestræbelser på at kvalificere mine forforståelser og dermed rammesætte og begrebsliggøre undersøgelsens genstandsfelt – undersøgelsens hvad (Brinkmann og Kvale 2009). Man skal dog være opmærksom på, at 'undersøgelsens genstandsfelt' først bliver til 'undersøgelsens hvad', når man supplerer feltet med et forskningsledende spørgsmål, hvilket man typisk vil betegne som undersøgelsens problemformulering. Kendetegnende for en sådan problemformulering er, at denne ligeledes er påvirkelig af forskerens forforståelser, hvorfor den vil ændre sig (og dermed ændre 'forskningens hvad') i kraft af forskerens fortløbende videnstilegnelse. Dette gælder ligeledes i mit eget tilfælde, hvor problemformuleringen og de medfølgende forskningsspørgsmål kan ses som først skridt, mens de opfølgende underspørgsmål fra forrige kapitel kan ses som næste skridt på min vandring fra ét forskningsledende spørgsmål til det næste. På denne vis kan forskningsprocessen også medvirke til at afdække potentielle mangler i forskerens viden qua den kvalitative metodes induktive karakter. Den viden, der skabes gennem processen, kan tydeliggøre et behov for tilegnelse af yderligere viden indenfor området.

Induktion og deduktion kan siges at tage udgangspunkt i en forståelse af forskeren, som én der allerede har en vis viden om undersøgelsesgenstanden – en viden, han benytter i sit deduktive eller induktive arbejde. Imidlertid kan der jo også være tilfælde, hvor forskeren rent faktisk ikke har megen viden (om nogen) angående det genstandsfelt, der møder ham. I disse tilfælde har vi brug for en anden form for ræsonnement. Dette gives os af en af pragmatismens fædre – Charles Sanders Peirce, der har udviklet en teori omhandlende en tredje erkendelsesmetode, kaldet abduktion. Abduktion kan siges at være en form for hverdagsræsonnement (Gimmler 2005). En måde hvorpå vi kan fastholde verden som kohærent og konsistent, når vi konfronteres med overraskende situationer – kort sagt, når verden reagerer anderledes, end vi forventede. Abduktionens funktion er at give en

sandsynlig eller brugbar forklaring på en ellers ikke forklarlig og derfor foruroligende tilstand. Abduktionen er ikke kendetegnet ved at give endegyldige forklaringer. Det er derimod en slutning til den *bedst mulige forklaring*. Peirce beskriver selv abduktionsprocessen således:

The surprising fact, C, is observed;
But if A were true, C would be a matter of course,
Hence, there is reason to suspect that A is true,
Which we will believe until otherwise proven wrong (Peirce 1936/1958: 188).

Abduktion kan således beskrives som en kreativ proces, der ikke er strengt empirisk gyldig, idet den bygger på et logisk ræsonnement. Abduktion kan anvendes såvel i dagligdags ræsonnementer som inden for videnskaben. Selvom Peirce sammenligner abduktive ræsonnementer med rene gætteri, er det imidlertid gætteri inden for en begrebslig ramme, der er konstitueret gennem en vis form for familielighed med andre rammer og situationer. Der vil således være hypoteser, der er mere passende end andre, og derfor vil stå uimodsagt gennem længere tid (Gimmler 2005). Megen kvalitativ forskning tager udgangspunkt i forskerens evne til at lade sig overraske og derefter bruge denne overraskelse som teorigenererende motor.

Hermed afsluttes dette afsnit om kvalitativ forskning og de forudsætninger, der har haft betydning for mit videnskabelige arbejde. I det følgende afsnit vil jeg fokusere på mit eget kvalitative projekt og de metodologiske overvejelser, jeg har gjort i forbindelse med at tilrettelægge design, dataindsamling, dataanalyse og formidling.

Metodologiske overvejelser

Som Olsen (2002B) når frem til i sin undersøgelse af danske kvalitative interviewundersøgelser, er de to fremherskende problemer i størstedelen af disse undersøgelser en mangel på analytisk gennemsigtighed samt mangel på refleksion over kriterier for validering og/eller kontrol af analyseresultater. For at imødegå en sådan kritik vil jeg i det følgende fremlægge mit arbejde med at indsamle, analysere og fortolke data for på denne vis at leve op til et af de få krav omhandlende kvalitativ kvalitet, som stort set alle forskere tilsyneladende kan enes om, nemlig kravet om transparens.

Udvælgelse af informanter

Oprindeligt havde jeg tænkt mig at følge de første tre årgange på MOC, men af tidsmæssige hensyn besluttede jeg mig til at begrænse dette til to årgange. Valget faldt på uddannelsens første to årgange, som begyndte deres studier primo 2008 og primo 2009. Endvidere valgte jeg kun at involvere de studerende, der gennemførte hele uddannelsen, i undersøgelsen. Dermed har jeg fravalgt den gruppe studerende, som er stoppet undervejs i forløbet. På de første to årgange var der sammenlagt 20 studerende, som færdiggjorde deres uddannelse⁵⁵.

⁵⁵ Enkelte har sidenhen afsluttet uddannelsen, men de indgår ikke i datamaterialet.

Jeg kontaktede samtlige studerende godt 8 måneder efter, at de havde overstået deres eksamen. Den første årgang (13 studerende) kontaktede jeg indledningsvist gennem et almindeligt brev (Bilag 9), mens anden årgang blev kontaktet per mail. Af de 20 studerende var der en, som ikke responderede på gentagne forespørgsler, mens de øvrige 19 indvilligede i at deltage i undersøgelsen.

Beslutningen om kun at involvere de studerende, som har færdiggjort en hel masteruddannelse, er truffet på baggrund af mit transferorienterede brugsperspektiv. Altså min interesse for hvordan de studerende oplevede at have *brugt* uddannelsen. Dette brugsperspektiv gør det mindre relevant (men ikke irrelevant) at fokusere på studerende, som ikke har gennemført hele uddannelsen⁵⁶. Det er imidlertid klart, at denne fravælgelse har haft betydning for de historier, som min undersøgelse bringer frem i lyset, og der er næppe tvivl om, at disse beskrivelser ville tage sig noget anderledes ud, hvis man havde valgt at udvide interviewgruppen. Men eftersom min forskning *ikke* er en evaluering af en given uddannelse, men en beskrivelse af nogle færdige masterstuderendes oplevelser, mener jeg, at dette valg kan forsvares.

Datakilder

I min undersøgelse benytter jeg mig af såkaldt metodetriangulering (Miles 1985), hvor man sammenligner data indsamlet ved brug af forskellige dataindsamlingsmetoder. På denne måde kan man eksempelvis søge at kvalificere (validere) eller fortykke sine fortolkninger og beskrivelser ved at vise, hvorledes flere forskellige kilder synes at pege i samme retning. Omvendt kan kilderne også virke indbyrdes afkræftende gennem intern modsigelse. I min undersøgelse benytter jeg mig af følgende kilder:

- De studerendes ansøgningsskemaer med et dertilhørende kort notat om deres motivation for deres ansøgning til Masteruddannelsen (Bilag 10⁵⁷).
- De studerendes masterprojekter (Bilag 11).
- Evalueringer udfyldt indenfor en måned efter end uddannelse (Bilag 12).
- Interviews foretaget et år efter endt uddannelse (Bilag 5A-5S).

I det følgende vil jeg redegøre for min dataindsamling.

Interview

Jeg indleder med at beskrive min interviewundersøgelse, eftersom disse data er det gennemgående element i mine analysekapitler.

Forud for de første interviews lavede jeg en interviewguide (bilag 13). Interviewguiden tog udgangspunkt i den tidsmæssige progressionsforståelse, som er præsenteret i min fasemodel (Figur 3 og 4). Således falder guiden i tre dele: før, under og efter uddannelsen.

⁵⁶ Enkelte har faktisk kun deltaget i et enkelt seminar på tre dage.

⁵⁷ For at sikre de studerendes anonymitet er det kun det korte notat, der vedlægges som bilag. Endvidere bruges det formelle ansøgningsskema ikke i min analyse.

Under hvert punkt rummer guiden en række spørgsmål, som jeg med mit udgangspunkt i transferteori fandt det vigtigt at afdække. Målet med interviewguiden var at skabe en vis standardisering i interviewene, hvorved jeg søgte at sikre, at alle interviewene kommer omkring de samme emner. Samtidig fandt jeg det vigtigt, at interviewspørgsmålene var åbne, således at de studerende gennem deres svar kunne påvirke processen og skubbe den i den retning, de fandt relevant. Samtidig er det klart, som Andreassen (2008) påpeger, at jeg med en interviewguide har sat nogle rammer for samtalen og dermed styret den i bestemte retninger, hvorved andre mulige emner er fravalgt.

Interviewene blev typisk gennemført på de studerendes arbejdsplads eller i lokaler stillet til rådighed af Rambøll Management/ Attractor. Endelig blev enkelte interviews afholdt i de studerendes eget hjem. Alle aftaler og al kommunikation forud for interviewene foregik per mail. I begyndelsen af hvert interview fortalte jeg kort om min undersøgelse og baggrunden for at interviewe dem. En sådan indledning fremgår af det første interview, jeg gennemførte (bilag 5G). I de efterfølgende interviews, har jeg først tændt for optageren efter denne indledende rammesætning.

Som Kvale (1997) skriver, kan interviewets kvalitet blandt andet defineres ud fra omfanget af righoldige, specifikke og relevante svar fra den interviewede samt længden af disse svar. Endvidere understreger Kvale vigtigheden af, at interviewerens forsøger at verificere sine fortolkninger undervejs i interviewet, således at interviewet (ideelt set) i vid udstrækning fortolkes i selve samtalen. Jeg har søgt at være mig dette bevidst i interviewene. Min position som underviser på den uddannelse, de studerende skulle interviewes om, kunne i princippet medføre en risiko for, at mit forhåndskendskab til emnet så at sige ville blokere for min nysgerrighed. At jeg ville tage for meget for givet. Jeg har derfor bestræbt mig på at spørge ind til de studerendes udsagn, også dem som jeg formodentligt kendte svaret på, for på denne vis at forøge sandsynligheden for, at den studerende og jeg rent faktisk forstod det samme ved det samme. På samme vis har jeg bestræbt mig på undervejs i interviewene at præsentere mine fortolkninger som spørgsmål eller hypoteser, der således kunne af- eller bekræftes. Nedenfor ses et eksempel på denne fremgangsmåde

A: I forhold til afvigelser til det bedre. Hvis jeg havde gennemført et forløb med at undervise i team-tænkning for eksempel, så blev jeg jo undervejs ramt en hel del af team-tænkning på MOC. Der var jo masser af muligheder for at bringe andres gode idéer og erfaringer ind i mit eget undervisningslokale. Og det var jo helt konkrete spørgsmål om at kigge på det materiale, vi fik udleveret. De tekster, der relaterede sig til det pågældende semester, og så få dem introduceret på en lidt anden form i egen undervisning. Så det var et spørgsmål om at bearbejde det, jeg observerede og oplevede til brug et andet sted.

N: Så man kan sige, at på den måde var det ret nemt for dig at bringe uddannelsen i spil, fordi uddannelsesrummet i vid udstrækning lignede din hverdag?

A: Helt sikkert. Jeg havde meget nemt ved at få koblet det til praksis, hvad, jeg så i øvrigt også tror, var en af de faktorer, der medførte, at jeg synes, at det var et godt akademisk løft. Netop det at jeg kunne få lov til at arbejde med praksis undervejs. (Bilag 5N: 6)

Ovenstående er et eksempel på, at min fortolkning accepteres af den studerende, men i datamaterialet findes der ligeledes mange eksempler på fortolkninger, som forkastes af de studerende. Ud over at fortolke interviewet løbende har jeg ligeledes forsøgt at opsummere de (i mine øjne) væsentligste pointer i de studerendes udsagn undervejs i interviewene. Igen for at sikre mig at min forståelse er i overensstemmelse med deres. På trods af mine bestræbelser har jeg dog ved gennemlæsning af interviewene fundet utallige eksempler, hvor jeg ikke lever op til mine egne idealer. Hvor jeg bliver grebet af samtalen. Hvor jeg undlader at spørge ind til uklare eller tvetydige udsagn, eller hvor jeg tydeligvis styrer samtalen i en bestemt retning (baseret på min interesse) fremfor at følge den studerendes tankeretning. Dog mener jeg, at interviewene i store træk lever op til Kvaless sidste kvalitetskriterium: Interviewet er "selvkommunikerende" – det er en historie, der er indeholdt i sig selv og ikke kræver yderligere kommentarer eller forklaringer (Kvale 1997: 149).

Transskription

Efter at have gennemført mit første interview (Bilag 5G) transskriberede jeg interviewet. Da jeg især har haft fokus på meningen i det sagte, valgte jeg at udelade konteksten for den optagede samtale (toneleje, stemmевolumen, tonefald, pauser m.m.). Som Tanggaard og Brinkmann (2010A) fremhæver, medfører en sådan undladelse naturligvis et tab af information. At jeg alligevel valgte denne fremgangsmåde skyldes, at jeg ikke havde intentioner om at foretage en egentlig diskursanalyse, men derimod en meningsanalyse, hvorfor jeg vurderede, at anstrengelserne og de ressourcemæssige omkostninger ved en sådan detaljeret transskription ikke ville stå mål med udbyttet. Endvidere har jeg enkelte steder i teksten ændret ordstilling og lignende for at gøre teksten forståelig som tekst. Efter at have transskriberet mit første interview besluttede jeg af tidsmæssige årsager at få hjælp til de øvrige interviews, hvorfor jeg hyrede en studentermedhjælper til at transskribere de resterende interviews. Inden vores første møde sendte jeg hende mit transskriberede interview, så hun kunne se, hvordan jeg ønskede, at transskriptionerne skulle være. Vores samarbejde har strakt sig over hele undersøgelsens forløb. Det er således den samme person, der har transskriberet alle mine øvrige interviews. Når hun havde færdiggjort en transskription, har jeg efterfølgende gennemlæst udskriften og rettet eventuelle fejl samt udfyldt de huller, som studentermedhjælperen har efterladt i teksten på grund af

forståelsesvanskeligheder. Derudover har jeg anonymiseret interviewene, således at den studerendes rigtige navn og arbejdsplads ikke længere fremgår af udskriften. Efter dette arbejde har jeg sendt teksten til den interviewede med en følgetekst, hvor jeg udbeder mig kommentarer til transskriptionen. Nedenfor ses et eksempel på en sådan kommentar:

Kære Nikolaj

Hmmmm... Ja, det kan vel næppe være anderledes.

Endnu engang må jeg sande, at det er særdeles interessant – på grænsen til det kvalmende, at blive konfronteret med sine egne udgydelser. ☹

Men også lidt underholdende.

Jeg tror ikke, at du kan bruge det til noget i dit projekt, men vil alligevel nævne, at jeg har fået fabelagtig god kritik fra mine studerende for min måde at vejlede på, på afgangsprojektet.

Det er MOC – måden; refleksion over egen praksis i den levende dialog i levet nutid, som er hemmeligheden i det.

De fleste andre vejledere har vejledt over nettet.

Jeg har insisteret på rigtige dialogiske møder i flæsket i min vejlederpraksis.

Dybt ironisk, at jeg skulle ende som vejleder, når jeg tænker på min egen trælsomme tur igennem specialet.

😊

Er i disse dage med som praktisk gris til at lave Shakespeare Festival på Hamlets Castle på Kronborg. For mig er det Staceys måde at anskue læring på – for fuld udblæsning!

Arbejder derudover sammen med den kunstneriske leder på, at få bevilget en projektstilling, så vi kan oprette en særlig enhed for læring og refleksion i forbindelse med skolescenen – til en begyndelse.

Vil lige nævne, at jeg i sidste uge modtog en SMS fra XX, da hun stævnede ud fra havnen i Reykjavik, nu som nyslået kaptajn på eget skib.

😊😊😊

Håber at alt arter sig omkring dig.

Hils Helle, Poul, Søren og Martin.

Mange hilsener

XX

Enkelte har foretaget tilføjelser i teksten eller rettet misforståelser, som typisk bunder i interne forhold på deres arbejdsplads. En enkelt besluttede efter at have læst transskriptionen at trække sit tilsagn om at deltage i undersøgelsen tilbage, da vedkommende ikke ønskede at risikere at blive genkendt. Interviewudskriftet er derfor udeladt af bilagene⁵⁸, og der citeres ikke fra dette interview i afhandlingen. Jeg har dog fået tilladelse til at bruge interviewet i mine generelle udtalelser om den samlede gruppe af studerende eller beskrivelse af tendenser i datamaterialet, hvorfor jeg i analysen fra tid til anden vil henvise til de 19 studerende, selvom der i bilagsmaterialet kun forefindes 18 transskriberede interviews.

Analyse

I min efterfølgende analyse har jeg især været inspireret af en model udviklet af Glaser og Strauss (1967). Denne model tager udgangspunkt i en 4-fase matrix.

1. Første fase (som ofte ligger før selve interviewet) omhandler begrebsliggørelsen af det overordnede tema. I dette tilfælde de studerendes oplevelser i forbindelse med deres masteruddannelse.
2. Anden fase omhandler en grovinddeling af data i almene kategorier. I mit tilfælde valgte jeg at lade den tidsmæssige progression i interviewene (før-, under-, efter uddannelse) udgøre disse kategorier. Det viste sig efterfølgende at skabe visse problemer, eftersom der var adskillige overlap mellem underkategorierne i forhold til de overordnede kategorier forstået således, at de studerende snakkede om det samme (eksempelvis deres leder) både før, under og efter uddannelsen. Alt i alt synes jeg dog, at disse tre overordnede kategorier fungerede udmærket som inddelende parametre, og mine analysekapitler er således også bygget op omkring dem.
3. Tredje fase består i en inddeling i underkategorier. Jeg har imidlertid gennemført fase fire før fase tre, hvilket jeg begrundet nedenfor.
4. Fjerde fase består i en yderligere inddeling i finere kategorier. Disse underkategorier er fremkommet undervejs i min granskning af data. Efter at have læst alle interviews igennem, har jeg læst dem én gang til for at se om nogle af de kategorier, der er kommet til undervejs i processen, kan genfindes i tidligere interviews.

I bilag 14 ses en matrix som beskrevet ovenfor med mine udarbejdede kategorier og underkategorier. Endvidere kan man i bilag 15 se en oversigt over de enkelte interviews, hvor jeg har markeret, hvilke underkategorier der forefindes i hver transskription. Efterfølgende har jeg forsøgt at strukturere underkategorierne tematisk (se bilag 16). Således kan man sige, at jeg har byttet om på fase tre og fire, da jeg er gået fra en finere inddeling til en lidt bredere tematisk inddeling, som rummer flere underkategorier.

⁵⁸ Derfor forefindes der ikke noget bilag 5E.

Hermed afsluttes min beskrivelse af min interviewundersøgelse. I det følgende gennemgås mit arbejde med de øvrige kvalitative datakilder.

Ansøgninger

Alle, der ansøger om en Master på AAU, skal indlevere en skriftlig ansøgning til Sekretariatet for Efter- og Videreuddannelse (EVU). Denne ansøgning er en standardformular, som hentes på internettet. På MOC har vi imidlertid for de to første årganges vedkommende bedt de studerende om at supplere deres ansøgning med en kort motivationsskrivelse, i hvilken de beretter om baggrunden for deres ansøgning. Jeg havde i forbindelse med udarbejdelse af mit forskningsdesign planlagt at bruge disse beskrivelser, men eftersom de allerede befandt sig i EVU's arkiver, besluttede jeg at vente med at indhente dem, til jeg skulle i gang med min analyse. Denne beslutning viste sig imidlertid at være temmelig uhensigtsmæssig, da jeg først sent i forløbet blev opmærksom på, at adgang til ansøgningsskemaer krævede en skriftlig godkendelse fra hver enkelt studerende. Dette viste sig desværre ikke at være helt let, eftersom flere af de studerende havde skiftet mailadresse, hvilket medførte et større opsøgende arbejde. Ud af de oprindelige 19 studerende var der som tidligere omtalt én, som ikke ønskede at deltage. Endvidere var der én studerende, som ikke responderede på min forespørgsel, og endelig var der én studerende, som det ikke lykkedes mig at finde en kontaktadresse på. Jeg fik således adgang til 16 ansøgningsskemaer, men desværre kunne EVU ikke finde alle de dertilhørende motivationsskrivelser, enten fordi de studerende ikke havde lavet en sådan, eller fordi de var bortkommet i arkiveringsprocessen. Resultatet var, at jeg i sidste ende endte med 13 motivationsskrivelser (se bilag 10). Disse skrivelser, som typisk er på en halv til en hel side, har jeg læst, og samtidig har jeg skrevet stikord til hver enkelt. Endvidere har jeg interesseret mig for hvilke temaer fra mine interviewdata, som disse tekster adresserer.

Specialer

Langt de fleste specialer er tilgængelige gennem universitetets offentlige database. Imidlertid kan de studerende ønske, at specialerne behandles fortroligt. Dette ønske ses ofte i forbindelse med masterspecialer, som typisk tager udgangspunkt i en konkret organisatorisk kontekst og behandler interne og til tider ganske følsomme organisationsinterne emner. Institut for Læring og Filosofi opbevarer imidlertid et fysisk eksemplar af disse specialer, og jeg har derfor haft adgang til alle 15 specialer (4 specialer er udarbejdet af to studerende i fællesskab). I min læsning af specialerne har jeg fokuseret på specifikke afsnit. Således har jeg læst alle indledningskapitler, metodekapitler samt konkluderende og diskuterende afsnit, mens jeg kun har skimmet teori- og analysekapitler. På baggrund af min læsning har jeg udarbejdet et oversigtsskema (Bilag 11), i hvilket jeg redegør for specialets titel, antal studerende, problemformulering, empiriindsamlingsprocedure, og hvorvidt specialet har udgangspunkt i egen organisation. Endelig er der en kolonne med mine egne refleksioner om specialet. Af hensyn til de studerendes anonymitet og særligt kravet om fortrolighed fremgår der ingen navne i

oversigten, ligesom jeg har foretaget enkelte ændringer i titel eller problemformulering for at udelade alle referencer til virksomhedsnavne og organisationer.

Evalueringer

Som led i Institut for Læring og Filosofis arbejde med kvalitetssikring af instituttets uddannelser udsendes der efter hvert semester et evalueringsskema til alle studerende, som har færdiggjort semesteret. Jeg har valgt at bruge det evalueringsskema, som de studerende får tilsendt efter fjerde og afsluttende semester i denne undersøgelse (Bilag 12). Skemaet består af en række standardspørgsmål, men i kraft af min position som koordinator på MOC har jeg haft indflydelse på hvilke yderligere MOC-relevante spørgsmål, der skulle indgå i undersøgelsen. Derfor rummer evalueringsskemaet flere spørgsmål, der søger at adressere transferrelaterede emner. Da spørgeskemaerne udsendes per mail og besvares anonymt, er det eneste, vi som undervisere kan gøre for at sikre en høj svarprocent at opfordre de studerende til at tage sig tid til denne evaluering. 14 ud af 22 studerende har valgt at besvare evalueringsskemaet. Populationen er for lille til at kunne bruges i statistiske sammenhænge, men skemaet rummer ligeledes en række kvalitative spørgsmål, som åbner op for mere uddybende svar.

Formidling af mine data - rapportering

Der er ikke enighed blandt kvalitative forskere om, hvorledes data bedst præsenteres og formidles. Skal man inddele og fremstille sine data i skemaer, eller andre former for kompleksitetsreducerende foranstaltninger? Skal man fremstille data som narrativer (som dette kapitels indledning), som informanternes beskrivelse af virkeligheden eller som forskerens fortolkning af en tekst? I hvilken udstrækning skal data finde vej til den endelige fremstilling osv.? I forhold til dette sidste spørgsmål anbefaler Giorgi (1985), at alt empirisk materiale præsenteres uden brug af direkte citater. I stedet bør fremstillingen tage udgangspunkt i de meningsenheder, som træder frem af teksten. Dette skyldes blandt andet, at ethvert udsagn, ifølge Giorgi, er unikt, hvorfor udsagnet i sig selv ikke bidrager til at beskrive sammenhænge og mønstre. Udsagnet peger så at sige ikke på andet end sig selv. Det er først i kraft af forskerens læsning, analyse og fortolkning, at de individuelle fragmenter (i kraft af hans fremskrivelse af den mening, som træder frem af teksten) bliver til et sammenhængende datasæt, hvorfor formidlingen bør afspejle dette forhold.

På trods af sådanne indvendinger har jeg alligevel valgt at benytte en mere traditionel fremstillingsform, hvor mine beskrivelser af og tanker om data suppleres med udvalgte citater. Citaterne illustrerer dels mit materiale, og endvidere kan citaterne, som Thomassen (2009) pointerer, medvirke til at gøre det empiriske materiale nærværende, eftersom de åbner et vindue til informanternes faktiske udtryksformer. I mange tilfælde har jeg valgt at kontekstualisere de studerendes svar ved at indlede citaterne med mit foregående spørgsmål. I afhandlingen har jeg valgt helt at udelade navne på de studerende⁵⁹. Hvert

⁵⁹ Dog fremgår deres opdigtede navn af interviewudskrifterne i bilagssamlingen.

udsagn begynder derfor med et bogstav i alfabetisk rækkefølge. Første citat i et givent kapitel referer således til person A, andet citat til person B osv. Bogstavet N referer ikke til en af de studerende men til mig (Nikolaj). Alle citater afsluttes med en reference til det pågældende bilag med den fuldt udskrevne interviewtekst. Citater vil typisk være indrammet af en forklarende og fortolkende tekst, som søger at trække tråde til afsnittets overordnede emne.

Som man kan se af Bilag 15, genfindes mange af de meningsbærende underkategorier i de forskellige interviews. Jeg har i forbindelse med mine gennemlæsninger udvalgt det eller de citater, som jeg finder bedst, forstået som de citater, der tydeligst eller på mest omfattende vis illustrerer den centrale pointe. I visse tilfælde gør jeg opmærksom på, at der blandt de studerende er et flertal eller et fåtal, som giver udtryk for nogenlunde samme holdning, men som udgangspunkt har jeg bestræbt mig på at afholde mig fra numeriske beskrivelser, eftersom populationens alligevel ikke er af en størrelse, som retfærdiggør en sådan beskrivelse. Endelig er det vigtigt at bemærke, at det ikke er alle underkategorier i min matrix, som præsenteres med brug af citater i analysen.

Kvalitetssikring

Hvad skal man forstå ved kvalitet i forbindelse med en kvalitativ undersøgelse? Dette emne behandles i stort set alle bøger om kvalitative undersøgelser, uden at man af den grund kan pege på en klar konsensusforståelse. Kruuse (2007) beskriver en række forskellige valideringsmetoder, som kan medvirke til at styrke argumentationen i fremstillingen af data. Disse omhandler indsamlingsmetode såvel som databehandling og datafremstilling samt spørgsmål om gennemsigtighed, triangulering (metode, kilde og teoretisk) og kohærens (fremstillingens interne konsistens). Imidlertid er der som sagt ikke enighed om, hvilke metoder der har forrang frem for andre. Forskningens kvalitet kan derfor siges konstant at være til forhandling – kvalitetsstandarden befinder sig i et spændingsfelt mellem forskerens formidling og læserens modtagelse. Derfor skriver Tanggaard og Brinkmann (2010B) også, at en måde at beskæftige sig med kvalitet i kvalitativ forskning er ved at adressere spørgsmålet om, i hvilket omfang den videnskabelige fremstilling skaber resonans hos læseren. Altså om materialet er præsenteret på en måde, der af læseren vil blive opfattet som en præcis (eller sandfærdig) repræsentation af et givent genstandsfelt. Om læseren kan forbinde sig med det skrevne. Hvis man som forsker og formidler ønsker at leve op til dette kvalitetskrav, bliver det vigtigt at gøre sig klart, hvem læseren er – hvem der er formidlingens målgruppe. Hvem skriver jeg til, og hvilken formidlingsform vil skabe resonans hos denne målgruppe?

At overveje hvem der er tekstens målgruppe, giver endvidere forskeren flere muligheder for at forbedre kvaliteten af sit arbejde ved aktivt at involvere relevante læsere undervejs i skriveprocessen. I forhold til min undersøgelse har jeg identificeret følgende målgrupper:

- De studerende, som har leveret data til undersøgelsen.

- Forskere og undervisere på videregående uddannelsesinstitutioner med interesse for videreuddannelsesområdet.
- Afhandlingens bedømmelsesudvalg.

I gennem min proces har jeg (i det omfang det har været muligt) forsøgt at kvalificere mit forskningsarbejde ved at involvere alle tre målgrupper. Således har jeg undervejs i mit skrivearbejde naturligvis haft en løbende dialog med min vejleder, ligesom formanden for bedømmelsesudvalget har deltaget i mit præforsvar. Derudover har jeg fremlagt dele af afhandlingen på vores forskningsgruppemøder for dels at modtage kritik af mit skriftlige og videnskabelige arbejde, men ligeledes for at undersøge, hvorvidt mine kolleger som undervisere og modulansvarlige på en række af universitetets øvrige masteruddannelser kunne genkende mine beskrivelser af masteruddannelsen, de studerende, det pædagogiske arbejde osv. Denne form for kvalitetssikring kalder Kvale og Brinkmann (2009) for forskervalidering⁶⁰.

Endvidere har jeg foretaget en medlemsvalidering (ibid.) ved at sende mine færdigskrevne analysekapitler til de studerende med et lille følgebrev (Bilag 17), i hvilket jeg udbeder mig deres kommentarer til mine analysetekster. På denne måde har jeg dels givet dem mulighed for at se resultatet af forskningsprocessen, inden afhandlingen offentliggøres, og samtidig var det min tanke, at de på denne vis kunne nuancere og forbedre det endelige produkt ved at stille deres tanker om mine tanker om deres udsagn til rådighed. Desværre har jeg kun modtaget ganske få og sporadiske kommentarer, som ikke i noget stort omfang har medvirket til at nuancere og kvalificere materialet, men i udgangspunktet blot har støttet op om den eksisterende tekst. Eksempelvis skriver en studerende:

Hej Nikolaj

Det er min oplevelse, at du har gode temaer og gode overskrifter på temaerne, og jeg kan genkende mig selv i en stor del af det skrevne. Det er også interessant at reflektere over motivationsfaktorerne. Det er ikke noget, jeg selv har spekuleret på.

Fortsat pøj pøj med arbejdet.

Venlig hilsen

XX

Jeg kan naturligvis ikke vide, hvad denne manglende respons skyldes. Mit bedste bud er, at folk ganske enkelt har travlt og derfor har svært ved at overskue det forholdsvis store læsarbejde, som læsning af tre kapitler på hver omkring 20 sider må siges at være. Måske kan den manglende respons også opfattes som et udtryk for de studerendes ydmyghed

⁶⁰ Eftersom der i denne sammenhæng både er tale om en vurdering af den forskningsmæssige kvalitet og samtidig en genkendelighed af et givent praksisfelt, kunne man med en vis ret også sige, at der tillige var tale om en "publikumsvalidering" eller en "praktiker-validering".

overfor det akademiske arbejde, som en ph.d.-afhandling repræsenterer. Som vi skal se i kapitel 9, er de studerende meget ydmyge og påpasselige med at beskrive sig selv som akademikere og deltagere i den akademiske diskurs, hvilket måske også kan medføre, at de betvivler deres egen ret til at gøre indsigelser overfor min tekst. Endelig kan den manglende respons være en stiltiende accept – ”Det er godt nok, så jeg behøver ikke at kommentere på det”. Jeg er overladt til gisninger, og selvom jeg ærgres over, at dette forsøg på at kvalificere mit arbejde ikke bar frugt, er jeg meget tilfreds med, at de studerende på denne vis har haft mulighed for at blive hørt⁶¹ og samtidig er bekendt med resultatet af vores samarbejde.

Designmæssige begrænsninger

Inden dette kapitel afrundes, er der enkelte problemstillinger, der bør berøres. Ved et forskningsgruppemøde, hvor et af mine analysekapitler havde været omdrejningspunktet for den faglige diskussion, stillede en af mine kolleger følgende spørgsmål: Nikolaj, kan man overhovedet tale grimt om sine egne børn?

Spørgsmålet henviser til min særlige position som forsker i en sammenhæng, jeg selv har interesser i, og fortjener at blive adresseret. Der er således ingen tvivl om, at der rejser sig visse spørgsmål, man som forsker nødvendigvis må forholde sig til, når ens forskning tager udgangspunkt i emner, man selv har ”aktier i”. Det er klart, at jeg som underviser og medansvarlig tilrettelægger af uddannelsen har et særligt forhold til interviewpersonerne, som jeg qua vores talrige møder har lært at kende ganske godt⁶². Endvidere har jeg ligeledes et særligt forhold til den uddannelses-oplevelse, de studerende beskriver. Ethvert udsagn om undervisningens kvalitet og effekt er så at sige ikke lige præferabelt for den uddannelsesansvarlige. Man kan samtidig forestille sig, at det ikke kun er mig, der er opmærksom på denne særlige situation. For de studerende er det naturligvis også en særlig situation at skulle beskrive sine oplevelser om en given uddannelse for deres ”gamle” lærer. En interviewsituation er som ethvert andet diskursivt møde også altid en forhandling af sociale identiteter (Järvinen 2005). Med inspiration fra Goffmans (1971) teori om ’face work’ kan man sige, at interviewsituationen (og måske særligt denne specifikke situation) kan opfattes som et spil, hvor begge personer er optaget af at hjælpe den anden til ikke at tabe ansigt, eftersom enhver kritik af uddannelsen potentielt kan være en kritik af mig som underviser og uddannelsesansvarlig. Samtidig kan der også være andre omstændigheder, der medfører, at et kritisk perspektiv på uddannelsen vanskeliggøres. Eksempelvis har uddannelsen kostet mange penge, og de studerende har, som vi skal se i kapitel 8, ofret

⁶¹ Som jeg skriver i følgebrevet, kan de studerende ikke ”censurere” mine fortolkninger eller resultater (Boolsen 2006), men jeg har tilbudt dem at tydeliggøre eventuelle meningsforskelle i teksten, hvilket altså ikke har vist sig at være relevant i denne sammenhæng.

⁶² Som koordinator på MOC er man til stede på alle seminarer. Jeg har endvidere ofte overnattet på samme hotel som de studerende. På den måde opstår der en særlig relation mellem underviser og undervist. Vi løber sammen om morgenen, spiser middag sammen og kan også drikke en ”fyrftensøl” sammen i baren, når dagen lakker mod enden. På denne vis kommer man som underviser tæt på de studerende og får et vist indblik i deres liv – professionelt såvel som privat.

megen tid (herunder fri- og familietid) på undervisningsforløbet. Af denne grund kan man godt forestille sig, at det af personlige årsager bliver vigtigt for de studerende at kunne fortælle den positive historie om uddannelsens betydning og værdi for dem. Således kan både jeg som interviewer og de studerende som interviewede have en fælles interesse i at fremme en særlig historie: Historien om den gode uddannelse og de dygtige studerende, som lærte en hulens masse.

Jeg har haft disse forhold med i mine overvejelser, uden at det dog har fået mig til at tvivle på projektet. For det første er mit udgangspunkt jo (som beskrevet i afsnittet om hermeneutik), at alt der fortælles, fortælles fra en bestemt position, hvorfor man, som Staunæs og Søndergaard (2005) bemærker, må opgive at afdække, hvordan det, der tales om, *er*, men snarere interessere sig for, hvordan den interviewede oplever, beskriver og orienterer sig i forhold til det, der tales om (ibid.: 57). Samtidig skal man også være opmærksom på, at min position som underviser ligeledes kan medføre visse fordele for mig som forsker. Da jeg har et forhåndskendskab til den uddannelse, de studerende har taget, kan man antage, at det vil være lettere for mig at koble mig på deres sprog og deres fortællinger og måske ligeledes at spørge ind til og afdække områder, som jeg *netop* qua min forhåndsviden kan udpege som særligt interessante eller vigtige. På trods af ovennævnte forhold har det alligevel være vigtigt for mig at tage nogle skridt, som kunne medvirke til at forhindre, at min afhandling udvikle sig til én lang kritikløs lovprisning af MOC og dermed indirekte mig selv. Derfor har jeg i min analyse og i mit arbejde med at fremstille resultaterne af min undersøgelse bestræbt mig på at forholde mig kritisk til de studerendes rosende udsagn og samtidig forsøge (de steder hvor data har tilladt det) at fremstille beskrivelserne så nuanceret som muligt for på denne vis også at give plads til de mindre positive røster. Samtidig har jeg forud for møderne i forskningsgruppen bedt mine kolleger om at indtage en kritisk position i forhold til min analyse og herunder min fremstilling af data for herved at kvalificere mit møde med og fremstilling af data.

Disse sidste sider har handlet om, hvorledes jeg har tilrettelagt mit videnskabelige arbejde på måder, som skulle sikre kvaliteten i arbejdet. Dette gøres for at forøge sandsynligheden for at kunne sige noget, der opfattes som validt – eller sandt om man vil. Jeg vil derfor som afslutning på dette kapitel beskæftige mig mere indgående med spørgsmålet om sandhed i kvalitativ forskning.

Om sandhed

To argue... that the writing of ethnography involves telling stories, making pictures, connecting symbolisms, and deploying tropes is commonly resisted, often fiercely because of a confusion, endemic in the west since Plato at least, of the imagined with the imaginary, the fictional with the false, making things out with making them up (Geertz 1988: 140).

Den kvalitative metode bliver ofte beskyldt for at være uvidenskabelige ja ligefrem uvederhæftig. Kritikken har som tidligere nævnt rod i en anden forskningsforståelse – den kvantitative – og afkræver ubønhørligt den kvalitative forsker et svar⁶³. Blandt kvalitative forskere er der, som Olsen (2002) påpeger, udbredt enighed om, at transparens omkring den videnskabelige proces er den kvalitative forskers modsvar til denne kritik ud fra tanken om, at transparens kan eliminere kravet om reproducerbarhed⁶⁴. Imidlertid er det ikke kun i forbindelse med dataindsamlingen (metodologien), at kvalitativ forskning kritiseres. Måden den kvalitative forsknings formidles på, bliver ligeledes mødt af kritik, når den vurderes ud fra et kvantificeringsdogmes præmisser. Som Geertz (1988) påpeger, fører den kvalitative forsknings fokus på at forstå og fortolke menneskelig handling til en særlig formidlingsform. Modsat kvantitative undersøgelers bestræbelser på at forstå kausale årsagssammenhænge og dermed kunne *forklare* disse sammenhænge, fører den kvalitative undersøgelses forståelses- og fortolkningsorienterede fokus til, at mange kvalitative undersøgelser munder ud i slutninger (konklusioner), der så at sige er ikke-slutninger, eftersom fortolkningen, som tidligere nævnt, altid inviterer til endnu en fortolkning. Kvalitativ forskning når på denne vis aldrig frem til et resultat, man kan sætte to streger under. At den kvalitative forskning ikke søger at nå frem til et endeligt og uigenkaldeligt resultat medfører dog ikke, at vi ikke kan udtale os om dens sandhedsværdi. Som tidligere nævnt har jeg med udgangspunkt i Kvaals (1997) og Adolphsens (1997) arbejde defineret videnskab som en systematisk og transparent aktivitet, der bestræber sig på at producere ny viden, som lever op til et til almene epistemologisk-ontologiske og rationelt funderede synspunkter. I det foregående har jeg søgt at være transparent omkring den strukturerede proces, der udgør mit videnskabelige arbejde. Slutteligt mangler jeg således at definere, hvad jeg forstår ved begrebet sandhed og dermed på hvilken måde, jeg mener, at min forskning kan siges at være sand – altså hvilke sandhedskriterier, jeg mener, at mit arbejde bør vurderes ud fra.

Fra korrespondens til kohærens

Som tidligere nævnt vil en pragmatisk-hermeneutik beskrive viden som menneskelig aktivitet baseret på allerede eksisterende viden. Vi kan, som Bourdieu (1993) husker os på, ikke undslippe det forhold, at vi allerede *er* i verden, og vores formidling af verden vil derfor altid være en formidling af verden *plus* vores forhold til den. Videnskab med dette udgangspunkt bliver således ikke et spørgsmål om at repræsentere virkeligheden – men om at *reflektere* den. Med henvisning til spejlsalens bulede spejle, der så at sige "forvrænger" virkeligheden, diskuterer Willert (2011) den bulede spejls kvalitets i supervision.

⁶³ Ganske tankevækkende stilles selvsamme spørgsmål aldrig eller i hvert fald sjældent til den kvantitative forsker på trods af, at vi jo godt ved, at der i langt de fleste tilfælde "gemmer sig" en kvalitativ subjektivitet bag tallenes tilsyneladende objektivitet.

⁶⁴ Tanken er således, at muligheden for at følge den videnskabelige proces erstatter tanken om, at andre forskere skal kunne kopiere forskningsprocessen.

Bulede spejlbilleder viser fokuspersonen, hvad andre, der grundlæggende vil hende det godt, kan få ud af at tænke med, eller tænke i forlængelse af det, hun har berettet om (ibid.: 167).

Modsat det almindelige spejl repræsenterer det bulede spejl, netop i kraft af sin tydelige markering af ikke at være en repræsentation af virkeligheden, en mulighed for ny indsigt, for nye forståelser, for nye perspektiver på virkeligheden. Kvaliteten i den kvalitative forskning er på samme vis, at den til enhver tid vil levere et bulet spejlbillede tilbage.

Med udgangspunktet i forståelse af forskning som bulet spejling skal forskningens sandhedskvalitet ikke måles på, hvorvidt den *repræsenterer* virkeligheden. Den kvalitative forskning må aldrig give indtryk af at være en sandhed fra et positionsløst perspektiv – et *view from nowhere* (Nagel 1989). Derfor søger kvalitativ forskning ikke at efterkomme den kvantitatives forsknings krav om korrespondens. Sandhedsværdien for kvalitativ forskning med et pragmatisk-hermeneutisk udgangspunkt er ikke et spørgsmål om at opnå overensstemmelse med virkeligheden, men, som Brinkmann (2012) skriver: Om forskeren er ærlig i sin beskrivelse, om hun specificerer sit særlige perspektiv, om hun situerer genstanden for sin forskning, om hun giver eksempler, der bakker hendes pointer op, om hun giver en kohærent fremstilling af det kohærente og en fragmenteret fremstilling af det fragmentariske, og om hun skaber en historie, der vækker resonans hos den, der læser den (ibid.: 183). Sandhed og dermed kvaliteten af det videnskabelige arbejde giver sig således til kende i korrespondensen mellem forskningsformidlingen og modtagerens virkelighedsopfattelse. Med Ole Fogh Kirkebys (1994) ord kan man tale om et narrativt sandhedskriterium, et kohærenskriterium, hvor den sande fortælling er den, der er mest accept omkring, *fordi* den er den for indeværende bedste beskrivelse af verden. Sandhedskriteriet opfyldes således, i det øjeblik forskeren besvarer forskningsobjektets egne samt læserens indvendinger på måder, der skaber kohærens: Når modtageren forstår det beskrevne som en konsistent beskrivelse – når spørgsmålene til teksten så at sige slipper op.

En sidste note om generaliserbarhed

Med ovenstående udgangspunkt kan vi slutteligt diskutere den kvalitative forsknings mulighed for at sige noget, der rækker ud over forskningens eget objekt. Som skrevet ovenfor er det vigtigt, at den kvalitative forsker formår at kontekstualisere og situere genstanden for sin forskning. Imidlertid får dette situerede blik ganske ofte kvalitative forskere til at påpege undersøgelsens eksklusive forbundenhed til hin specifikke kontekst. En ofte fremført påstand i den forbindelse er, at det kvalitative casestudie ikke kan give pålidelige informationer, der rækker ud over det undersøgte fænomen (Abercrombie et al. 1984). Imidlertid er det i mine øjne en misforståelse af begrebet generalisering. En misforståelse der baserer sig på det kvantitative paradigmes logik. Fordi noget ikke kan siges at gælde i *alle tilfælde* til *alle tider*, er det jo ikke ensbetydende med, at det ikke kan siges at have en gyldighed, der rækker ud over sig selv, eller at vi ikke kan lære noget mere alment

af det kvalitative casestudie. Således påpeger Flyvbjerg (2001), at mange af de vigtigste indsigter i humanvidenskabelig og samfundsvidenskabelig forskning baserer sig på casestudier. Dog skal man være opmærksom på metodens begrænsninger. Som det gælder for alle andre metoder, rummer det kvalitative casestudie visse udfordringer, som man som forsker må være sig bevidst. I dette konkrete tilfælde omhandler afhandlingens case studerende på én masteruddannelse på ét universitet i Danmark. Som tidligere nævnt findes der mere end 100 masteruddannelser i Danmark fordelt på 8 universiteter. Disse uddannelser er alle samlet under masterbekendtgørelsen og kan således siges at have samme formelle udgangspunkt, men der er alligevel store variationer i måden, hvorpå den enkelte uddannelse søger at leve op til intentionerne i bekendtgørelsen. På den baggrund skal man være varsom med at slutte fra fundene i min undersøgelse til de danske masteruddannelser i sin mangfoldighed. Imidlertid er der flere andre måder, hvorpå mit kvalitative casestudie kan siges at række ud over sit eget empirisk funderede genstandsfelt. Eksempelvis peger Eckstein (1975) på det kvalitative casestudies evne til at teste teorier, mens Walton (1992) påpeger, at sådanne studier ikke kun egner sig til at teste eksisterende teori men ligeledes til at nuancere, udvide og skabe teori. Endvidere skriver Flyvbjerg (2010), at casestudiet er særdeles velegnet som middel til at falsificere eksisterende teori og hypoteser. Med udgangspunkt i Poppers (1959) eksempel med den sorte svane⁶⁵, kan man sige, at en vigtig opgave for de kvalitative casestudier er at lede efter de sorte svaner (Flyvbjerg 2010) - altså at påpege eksempler i casen, der udfordrer den gængse forståelse. Endelig påpeger Flyvbjerg (ibid.), at en af det kvalitative casestudies største styrker er denne forskningsmetodiks mulighed for at sætte fokus på kompleksiteten i menneskelig aktivitet. Fremfor at sammenfatte casestudiet i få og forsimplede hovedresultater, er det en vigtig videnskabelig opgave at spejle kompleksiteten og derved give læseren mulighed for at få en dybere og mere omfattende forståelse af forhold og begivenheder, hvis udbredelse eller typikalitet må bestemmes ad anden vej.

Casehistorier af denne type hverken kan eller skal fortælles kortfattet eller opsummeres i nogle få hovedresultater. Casehistorien er i sig selv resultatet. Den er en "virtuel virkelighed", som læseren kan tage midlertidigt ophold i. Belønningen ligger i en større opmærksomhed over for de spørgsmål og problemer, historien drejer sig om, og som man ikke kan få fra teori (ibid.: 483).

Med udgangspunkt i ovenstående samt mine bud fra sidste afsnit på den kvalitative metodes sandhedskriterier, bliver det tydeligt, at objektivitet fra et pragmatisk-hermeneutisk udgangspunkt i høj grad handler om intersubjektiv kohærens, hvilket Rorty ligeledes påpeger:

⁶⁵ Popper brugte dette eksempel til at beskrive den form for videnskabelig test, han kalder falsifikation. En videnskabelig position der hævder, at såfremt der forekommer blot en enkelt observation, der ikke stemmer overens med en given tese, kan denne tese ikke siges at være almen gyldig. Popper brugte i den forbindelse et eksempel, hvor udsagnet "alle svaner er hvide" ville falsificeres med blot én observation af en sort svane.

From a pragmatist point of view, to say what is rational for us now to believe may not be true, is simply to say that somebody may come up with a better idea. It is to say that there is always room for improved belief, since new evidence, or new hypotheses, or a whole new vocabulary, may come along. For pragmatists, the desire for objectivity is not the desire to escape the limitation of one's community, but simply the desire for as much intersubjective agreement as possible (Rorty 1991: 23).

Med Rortys pointe in mente kan man med filosoffen David Hildebrand (2003) sige, at hvor det traditionelle krav om objektivitet samtidig er et krav om at kunne definere et slutmål (en forklaring), hvorved dialogen lukkes, er den pragmatisk-hermeneutiske tilgang optaget af objektivitet og generalisering som en emergent proces. Det er i høj grad selve undersøgelsesprocessen, som et moment i menneskehedens fortløbende samtale med sig selv om sig selv og sine eksistensbetingelser, som er i fokus frem for resultatet af denne proces. I hvert fald hvis man med begrebet "resultat" forestiller sig, at man kommer til at sige noget eviggyldigt eller evident. En fortolkning kan jo, som tidligere nævnt, altid følges af en ny fortolkning. Undersøgelsens resultater bør derfor opfattes som invitation til konversation. Resultaternes værdi ligger i deres funktion ikke i deres forudsigelseskraft. Dette er ligeledes mit udgangspunkt. Med mit studie af en gruppe studerende på en enkelt masteruddannelse på Aalborg Universitet forsøger jeg, at fremlægge en fremstilling, som forhåbentlig vækker en vis genkendelse hos læseren, og jeg håber, at de resultater, som fremlægges i denne afhandling, kan virke som et indspark i en fortløbende konversation om voksen- og videreuddannelse i Danmark, hvorved undersøgelsen netop kan pege ud over sit lokale tilsnit.

Efter denne beskrivelse af afhandlingens videnskabsteoretiske og metodiske udgangspunkt vender vi os mod afhandlingens forskningsspørgsmål, som søges besvaret i de følgende analysekapitler.

Kapitel 7: Tiden frem mod uddannelsesstart

I dette og de følgende to kapitler analyser mine data. Som beskrevet i kapitel 6 følger kapitlerne den temporale struktur som beskrevet i mine modeller på side 58 og 59 (før, under og efter uddannelse). I dette kapitel beskæftiger jeg mig med tiden, der går forud for studiestart. Emnerne, som behandles, omhandler primært årsagerne til, at de studerende valgte at påbegynde en masteruddannelse, samt hvilke forberedende tiltag de foretog sig forud for uddannelsesstart. I forhold til afhandlingens problemformulering centrerer dette kapitel sig således om følgende spørgsmål: *Hvorfor begynder de studerende på en masteruddannelse? Hvilke motiver og forventninger har de studerende til studiet herunder udbyttet af at studere?* Endvidere tager kapitlets struktur udgangspunkt i de supplerende spørgsmål formuleret i kapitel 5:

- I hvilket omfang understøtter afhandlingens datagrundlag Lorentsens og Niemanns kategorisering af personlige motiver for at begynde på en uddannelse?
- Er det muligt, på baggrund af foreliggende data, at fremkomme med et forslag til en kategorisering af organisatoriske motiver for at sende medarbejdere på uddannelse?
- På hvilke måder involveres de studerendes ledelse forud for uddannelsesstart, og hvordan opfattes denne involvering af de studerende?

Spørgsmålene styrer opbygningen af kapitlet, således at emnerne vil blive behandlet i ovenstående rækkefølge. Imidlertid besvares spørgsmålene først sidt i kapitlet. Ud over mine interviews vil jeg i dette kapitel inddrage de studerendes ansøgningsskemaer, hvor jeg fokuserer på de korte motivationsskrivelser, som de studerende blev bedt om at vedhæfte deres ansøgning.

Personlige motiver for at starte en uddannelse

Der kan som beskrevet af Lorentsen og Niemann (2010), og som vi skal se i det følgende, være mange forskellige årsager til at påbegynde en masteruddannelse. Ved gennemlæsning af interviewene træder to kategorier tydeligt frem. For det første kan man tale om, at der kan være en række personlige grunde til at påbegynde en masteruddannelse. Særligt fire former for personligt motiverede årsager træder frem: Behov for kompetenceudvikling, personligt udviklingsønske, ønsket om nye karrieremuligheder samt drømmen om universitetet. Eftersom det for de flestes vedkommende gælder, at deres arbejdsgiver betaler for deres uddannelse, er der endvidere en række årsager og begrundelser, der kan siges at høre organisationen til. Indledningsvist vil jeg beskæftige mig med de personlige motiver for derefter at se på disse organisatoriske overvejelser.

Kompetenceudvikling

En af de hyppigst brugte begrundelser for at starte et videreuddannelsesforløb tager udgangspunkt i de studerendes arbejde og deres ønske om at forbedre egen arbejdsindsats.

Dette er også en argumentation, som i lidt forskellig variation genfindes i samtlige motivationsskrivelser. Således argumenterer alle ansøgere for, at den primære årsag til at søge om optag på en masteruddannelse skal findes i deres behov for at udvikle deres kompetencer, bredt forstået som deres måde at forvalte deres arbejdsopgaver på. Går man lidt nærmere ned i motivationsskrivelserne, kan man imidlertid se, at de studerende refererer til to forskellige former for kompetenceudvikling, der samtidig kan ses som variationer over distinktionen mellem nær- og fjern transfer: Udvikling af specifikke kompetencer og udvikling af mere generelle kompetencer.

En del af de studerende hæfter sig ved uddannelsens fokus på coaching og kobler dette sammen med deres egen interesse for coaching som et vigtigt arbejdsredskab. I disse ansøgninger ser man typisk et ønske om at lære mere om coaching og blive bedre til at bruge coaching i forbindelse med konkrete arbejdsopgaver. Eksempelvis skriver en ansøger:

Coaching udgør en stadig stigende andel af mit job, og jeg er af den overbevisning, at jeg via Masteruddannelsen med specialisering i Organisatorisk Coaching kan få kvalificeret og nuanceret mit teoretiske og praktiske fundament i forhold til denne del af mit job (Bilag 10A⁶⁶).

Dette citat er ganske typisk for den ovenfor beskrevne kompetenceudviklingsforståelse, hvor formålet med at læse en master beskrives som det at udvikle egne coachingfærdigheder for på denne vis at blive en bedre (mere effektiv) arbejdskraft. Samtidig ser man af citatet, at målet ikke udelukkende er forbedring af en praktisk handlekompetence, men at der ligeledes efterspørges en nuancering af det teoretiske coachingfundament. Dette er ligeledes ganske typisk, idet mange ansøgere udtrykker deres forhåbninger om, at det akademiske masterniveau kan medvirke til at højne og kvalificere deres teoretiske forståelse for coaching som redskab. Dette skal særligt ses i sammenhæng med, at mange skriver, at de tidligere har fulgt kurser eller længerevarende uddannelser omhandlende coaching, men at de savner den teoretiske overbygning på deres praktiske færdigheder. Man kunne muligvis på denne vis tale om en særlig form for nær transfer, eftersom det ikke blot er de instrumentelle færdigheder, der efterspørges, men ligeledes den viden der ligger bag eller til grund for færdigheden.

Den anden måde, som ansøgerne typisk taler om kompetenceudvikling på, omhandler en bredere og mere generel form for kompetence, der i mindre grad knytter sig til et konkret redskab som eksempelvis coaching, men mere sigter mod at udvikle deres arbejdsfunktion. Eksempelvis nævner flere ansøgere, at de forventer at udvikle deres lederegenskaber og derved deres mulighed for at styre organisationen i bestemte retninger. Det er dermed ikke et specifikt redskab, der efterspørges, men mere en udvikling af deres generelle faglighed. Hermed ses en klar reference til fjern transfer, eftersom de studerende giver udtryk for en

⁶⁶ I den resterende del af denne analyse skrives ikke "bilag", men blot bilagenes pågældende kombination af et tal og et bogstav.

forventning om, at et forøget kendskab til akademisk teori og metode vil have positive konsekvenser for deres måder at håndtere deres arbejdsopgaver som ledere eller konsulenter. Nedenstående citat er et eksempel på dette mere generelle udviklingsønske:

Jeg er overbevist om, at en øget viden og kompetence inden for området vil give mig et særdeles godt lederskab. Derudover har jeg en forventning om, at uddannelsesforløbet vil udvikle mig og bibringe mig viden og kompetencer, som jeg kan bruge i de fleste interpersonelle relationer (10B).

Citatet er endvidere interessant, fordi ansøgeren udover at give udtryk for sit håb om, at uddannelsen skal bidrage til at kvalificere hendes lederevne, ligeledes (som den eneste af ansøgerne) specifikt beskriver, hvorledes ansøgningen er motiveret af et ønske om personlig udvikling og vækst⁶⁷. Denne personlige dimension ved læring fylder således ikke meget i de studerendes ansøgninger, hvilket kan forekomme lettere overraskende, når man tænker på, at det er en toårig universitetsuddannelse, de søger optag på. Imidlertid skal man huske på, at en ansøgning også kan ses som et udtryk for, hvad ansøgeren forventer, at den ansøgte part gerne vil høre. Da MOC i sit reklamemateriale gør meget ud af at beskrive uddannelsens intention om at involvere de studerendes egne organisationer i uddannelsesforløbet, kan dette eventuelt være en medvirkende årsag til, at de studerende vælger at beskrive organisationsoptimerende kompetenceudvikling som deres primære motivation for at ansøge om optagelse.

For at få en mere nuanceret beskrivelse af de studerendes grunde til at begynde på en masteruddannelse, må vi derfor vende os mod de kvalitative interviews. Som vi skal se i det følgende, gælder det for alle de interviewede studerende, at der i hvert tilfælde er mere end én faktor, der spiller ind på beslutningen om at søge optag på MOC.

Personlig udvikling

I interviewene bekræfter de studerende indtrykket fra motivationsskrivelserne af, at en væsentlig årsag til at påbegynde en akademisk efteruddannelse var et oplevet behov for at dygtiggøre sig i sit arbejde, og jeg vil derfor ikke gå nærmere ind på dette emne, da det allerede er beskrevet ovenfor. Imidlertid er det interessant, at denne begrundelse fylder væsentligt mindre i interviewene, end den gør i ansøgningerne. Grepperud og Roos (2007) skriver (som tidligere nævnt) på baggrund af flere undersøgelser, at voksne studerende typisk er kompetencemotiverede, når de påbegynder en uddannelse, mens andre motivationsformer bliver stadig mere fremherskende, jo længere de kommer i deres uddannelse. Dette kan muligvis også være en forklaring på divergensen mellem motivationsskrivelserne og deres interviewudsagn. I hvert fald forholder det sig således, at de studerende i interviewene ofte angiver ønsket om personlig udvikling som en vigtig begrundelse for at starte en masteruddannelse. Begrebet er imidlertid i høj grad min egen

⁶⁷ Flere af de øvrige nævner godt nok et personligt udviklingsmotiv, men ender med at beskrive det som en udvikling af den pågældende ansøgers arbejdssevne – altså som kompetenceudvikling.

samlebetegnelse, som jeg har brugt i mit arbejde med at analysere og kategorisere interviewudsagnene, mens de studerende i reglen italesætter dette ønske på andre måder, hvilket de følgende to udsagn er eksempler på.

A: Den ene hovedårsag er, at jeg har beskæftiget mig med rigtig mange forskellige ting i løbet af mit liv, og jeg oplevede på et tidspunkt for nogle år tilbage, at jeg syntes, at hvis jeg skulle lidt videre og kvalificere min ledergerning, og hvis stedet her skulle videre qua en opkvalificering af min ledergerning, som igen gerne skulle smitte af på personalegruppens ve og vel og centrets udvikling, så trængte jeg simpelthen til at få noget fyldt på (5P: 1).

.....

B: På det personlige plan var det en defensiv beslutning, fordi jeg var skuffet. Jeg var udbrændt, jeg var færdig. Og så tænkte jeg, "at nu skal jeg over i noget nyt". Det er sådan det ene plan, så er der et andet lag, der hedder mit familieliv, hvor jeg sådan i mange år havde været på, oplever jeg. Selvfølgelig havde jeg haft fuldtidsarbejde og sådan, men jeg havde haft en mand, der aldrig havde været hjemme og altid var ude at rejse. Sådan oplevede verden - ikke bare verden, men den rigtig store verden! Så jeg havde et personligt efterslæb af, at der skal ske noget, jeg skal ud og prøve noget andet (5H: 2).

I begge udsagn ser man et ønske om at få "fyldt på", hvor begrebet "fylde på" i højere grad handler om mulighed for lære og reflektere end om færdighedsoptimering. I den første studerendes tilfælde skal påfyldningen gøre en forskel i hendes nuværende job, mens det i den anden studerendes tilfælde også handler om at skabe forandringer i sit privatliv. Begge beskrivelser kan med udgangspunkt i Lorentsens og Niemanns (2010) kategorisering ses som et udtryk for et refleksionsmotiv. Samtidig er særligt det sidste citat et godt eksempel på, at det at begynde en masteruddannelse typisk hører en bestemt livsperiode til. Således er gennemsnitsalderen for masterstuderende på MOC et godt stykke over 40. Dette er der øjensynligt flere grund til. Rent økonomisk skal man som regel have været på arbejdsmarkedet i en vis årrække for at opnå en position og dermed organisatorisk betydning, som medfører, at arbejdsgiveren indvilliger i at betale de 150.000 kroner (plus tabt arbejdsfortjeneste m.m.), som en masteruddannelse koster. Samtidig oplever mange, at overskuddet til at begynde en længerevarende uddannelse først indtræffer, når børnene er blevet store, og opgaverne på hjemmefronten er blevet tilsvarende mindre. Med den øgede tid som følge af de færre familiære forpligtigelser, bliver der pludselig tid til at mærke efter, hvad man gerne selv vil, og hvilken retning man ønsker, at ens liv skal tage. At begynde en masteruddannelse bliver af flere af de interviewede beskrevet som det konkrete udtryk for deres beslutning om at tage hul på et nyt kapitel i livet. Lorentsen og Niemann (2010) skriver at studerende kan være motiveret af større livsforandringer, men af

interviewene fremgår det endvidere, at det rent faktisk også kan være uddannelsen, der opfattes som den store livsforandrende begivenhed.

Nye karrieremuligheder

Den sidste begrundelse for at begynde på en akademisk efteruddannelse, som vi skal se på i dette afsnit, centrerer sig om de øgede jobmuligheder, som forøgede kvalifikationer i form af en mastertitel kan føre med sig. I dette tilfælde kan der både være tale om, at en titel giver adgang til at søge andre typer af jobs, som typisk kræver en kandidatuddannelse, mens man i andre tilfælde ser, at de studerende bestrider en jobfunktion, som med tiden er blevet overtaget af akademikere. De oplever således et pres for at tage en uddannelse, der i mere eller mindre udtalt grad gør dem i stand til at søge deres eget job. At det bliver stadig mere almindeligt at læse på universitetet, og at der dermed ligeledes bliver stadig flere akademikere på arbejdsmarkedet og på arbejdspladser, som ikke tidligere har haft tradition for at have akademikere ansat, lægger et vist pres på den ældre generation, som har været på arbejdsmarkedet i en del år uden en universitetsuddannelse. Et forhold, som de følgende to citater eksemplificerer.

N: Oplevede du det som et problem, at du ikke havde det? [en universitetsuddannelse]

C: Ja. Altså bagefter kan jeg jo se, at det mere var et problem for mig selv. Det var sådan noget med, at når vi skulle fortælle: "hvad er din baggrund", eller et eller andet, så vævede jeg sådan lidt frem og tilbage, man kan sige, efter jeg har fået det her stykke papir, så sidder jeg og snakker med nogle, hvor jeg forsøger at sætte mig ind i, hvorfor det er et problem, og jeg kan jo godt huske, hvordan jeg selv havde det. Men nu kan jeg ikke forstå, at det var sådan (5D 2).

.....

N: Kan du sige noget omkring, hvorfor du besluttede dig til at tage en masteruddannelse?

D: Jeg havde været leder i 8-10 år, og jeg synes, jeg havde brug for noget mere uddannelsesmæssigt, og så tænkte jeg, at jeg ikke bare ville gå her og blive gammel og grå. Og så havde jeg i afdelingen et par rigtigt dygtige sygeplejersker også, og så begyndte de nye bachelor-sygeplejersker også at blive ansat, og så tænkte jeg, at så måtte jeg på en eller anden måde være på et højere niveau. Jeg følte på en eller anden måde, at jeg skulle være ordentligt klædt på til også at kunne være leder for dem og hele tiden sørge for at holde mig selv i gang. Og så synes jeg, at tendensen har været, at alle har taget en masteruddannelse (5L: 1)

Som vi så i kapitel 2, er der en meget stærk diskurs i dagens samfund om en forpligtigelse på konstant udvikling og læring. Vores unge hører fra alle sider, at de skal uddanne sig (og gerne så hurtigt så muligt), og de har tilsyneladende hørt efter, for aldrig tidligere har så mange søgt ind på gymnasiet, og aldrig tidligere er så mange fortsat på de mellemlange og lange videregående uddannelser. At tage en universitetsuddannelse er ikke længere forbeholdt de få. Omkring hver femte af en ungdomsårgang tager i dag en kandidatuddannelse⁶⁸, og regeringens officielle målsætning er, at dette tal skal øges yderligere, således at 25 % i fremtiden skal gennemføre en lang videregående uddannelse⁶⁹. Den øgede tilstrømning til universiteterne skaber en ny situation på arbejdsmarkedet. Alle de mange akademikere skal finde jobs, og en del af disse jobs må nødvendigvis være nogen, som hidtil har været besat af medarbejdere uden en kandidatuddannelse. Dette medfører givetvis et øget pres på en del "modne" medarbejdere med kortere uddannelser. De risikerer at blive "stavnsbundne" i deres nuværende job, idet de ikke vil kunne søge et job på samme niveau i en anden virksomhed og må samtidig leve med en frygt for, at de (grundet deres lave uddannelsesniveau) kan være de første, der ryger, hvis organisationen skal omstrukturere eller skære ned. Visse organisationer såsom de såkaldte University Colleges har eksempelvis indført regler om, at alle nyansatte medarbejdere som minimum skal have en kandidatuddannelse – og det er dermed næppe en tilfældighed, at en af de største erhvervsgrupper på MOC er undervisere fra netop disse uddannelsesinstitutioner. Som beskrevet i kapitel 2 er idéen om livslang læring blevet et imperativ. For manges vedkommende er det ikke længere et spørgsmål, om hvorvidt man har lyst til fortsat at lære og udvikle sig, det er et eksplicit krav.

Endvidere er det værd at nævne, at en del af de studerende fortæller, at deres motiv for at forøge deres formelle kvalifikationer ikke nødvendigvis har sammenhæng med deres nuværende arbejdsplads. Behovet for nye kvalifikationer, kan også ses som det konkrete resultat af ønsket om at komme væk fra ens nuværende arbejdsplads, hvilket flere beretter om. Et sådant ønske medfører endvidere, at de studerende i højere grad vil være motiverede mod at vælge en uddannelse omhandlende det, de gerne vil beskæftige sig med i en ønsket fremtid, fremfor det de aktuelt arbejder med.

Spørgsmålet om optimering af formelle kvalifikationer er ganske naturligt et felt, indenfor hvilket man ser en klar differentiering mellem forskellige grupper af studerende. Således fylder spørgsmålet om CV-optimering meget blandt gruppen af studerende med en mellemlang videregående uddannelse (hvilket er langt den største gruppe), mens dette aspekt er væsentligt mindre presserende for studerende, der allerede har en master- eller kandidatgrad.

⁶⁸ <http://fivu.dk/nyheder/andet-nyt/2010/historisk-mange-tager-en-videregaaende-uddannelse>

⁶⁹ http://www.ug.dk/flereomraader/videnscenter/vejlnyheder/uddannelsesogerhversvsvejledning/den_nye_rege_ring_vil_sikre_bedre_og_mere_uddannelse.aspx

Drømmen om et universitet

I dag er der et meget bredt udvalg af offentlige videreuddannelsesstilbud, hvoraf en masteruddannelse er klart det mest omfangsrige. Det er samtidig det eneste tilbud, der har et universitært udgangspunkt. Spørgsmålet er, hvilken betydning denne universitære tilknytning har for de studerende?

Som vi så ovenfor, er der i visse tilfælde en sammenhæng mellem uddannelsesniveau og muligheden for organisatorisk advancement. En del af de studerende giver imidlertid udtryk for, at de ligeledes har andre grunde til at prioritere en akademisk videreuddannelse. Dels er der som nævnt en gruppe, der allerede har en kandidatuddannelse og dermed ikke oplever et behov for at løfte deres formelle kvalifikationsniveau, ligesom der også er en gruppe, for hvem det gælder, at et kvalifikationsløft ikke i sig selv er nødvendigt for at avancere indenfor deres nuværende arbejdsområde. Alligevel er der flere af disse studerende, der nævner, at det var vigtigt for dem, at deres videreuddannelse havde en akademisk forankring. Dels fordi der ligger en form for kvalitetssikring i en universitetsforankret videreuddannelse, men ligeledes fordi det er forbundet med en vis prestige at læse på et universitet.

N: Var det vigtigt for dig, at det var en akademisk uddannelse?

E: Det var i hvert fald vigtigt for mig, at det var en uddannelse, som jeg kunne se, at jeg kunne tage noget af indholdet og bruge løbende. Akademisk ved jeg egentlig ikke, fordi når jeg tænker på akademisk, så tænker jeg meget noget med at læse meget, og det er jeg måske ikke lige typen, der synes er det fedeste.

N: Så hvis nu muligheden havde været der, for at du kunne have taget en anden uddannelse - f.eks. en uddannelse ved Attractor [Et stort dansk konsulentfirma], som havde givet de samme muligheder videre i systemet, så havde du lige så gerne valgt det?

E: Det er jeg faktisk ikke engang sikker på. Fordi jeg tror også, at når det først var blevet bevilliget, at jeg kunne få lov til at starte på det, så synes jeg egentlig også, at det klingede meget godt, at man havde gået på universitetet snarere end at have taget en uddannelse i et konsulenthus (5N: 4).

Jeg synes, udsagnet er ganske interessant, eftersom det rummer adskillige indre modsætningsforhold. Den studerende fortæller, at han i princippet ikke bryder sig om mange af de ting, som han forbinder med universitetet – eksempelvis at skulle fordybe sig i teori - og samtidig efterspørger han noget, som man i mindre udpræget grad forbinder med universitetet, nemlig et indhold der er direkte omsætteligt i hans praksis. På trods af disse forhold vælges universitetet alligevel til på bekostning af andre uddannelsesstilbud, bl.a.

fordi det giver en anden status at læse på universitetet. Drømmen om ham selv som universitetsstuderende, får ham dermed til at se bort fra den ulyst, der er forbundet med den universitære arbejdsform og sikkert også en tvivl på sin egen formåen i et akademisk system⁷⁰, siden han ikke betragtede sig selv som én, der synes, at den akademiske arbejdsform er "det fedeste".

Ud over kvalitetssikringen og tilfredsstillelsen ved at tage en universitetsuddannelse er der yderligere en kvalitet, som de studerende forbinder med et universitet, og som spiller ind på deres beslutning. Det drejer sig om at finde rum, tid og mulighed for refleksiv fordybelse. Adskillige studerende fortæller om et arbejdsliv med konstante krav til produktion og effektivitet. Samtidig forbindes det universitære liv med en form for ro og eftertænksomhed, som mange længes efter. Derfor nævnes opbygningen af MOC ofte som et plus i forbindelse med de studerendes beslutning om at vælge netop denne uddannelse, eftersom de studerende i forbindelse med undervisningsseminarerne "tvinges" til at rive flere dage ud af kalenderen, hvor man kan lade arbejds- og familielivet ligge og koncentrere sig om sig selv og sin egen læring.

Det kan dog forekomme en anelse paradoksalt, at man for at få et pusterum i en presset hverdag søger ind på en deltidsuddannelse med det ekstra arbejde, som uvægerligt følger med dette valg. De fleste oplever også, at denne "ro" til fordybelse har en pris, eftersom deltagelse i uddannelse, hvilket vi skal se senere i dette kapitel, sjældent medfører et reduceret arbejds- og produktionskrav.

Hermed afsluttes kapitlets første del, som omhandler de personlige motiver for at søge optagelse på en masteruddannelse. Beslutningen om at påbegynde en masteruddannelse træffes imidlertid i langt de fleste tilfælde ikke alene, men sammen med en arbejdsgiver (kun 2 af de 19 er selvbetalere). Derfor vil jeg i det følgende afsnit beskæftige mig med de organisatoriske begrundelser for at tildele de studerende en masteruddannelse.

Organisationen som medspiller?

I kapitel 4 så vi, at der er en nær sammenhæng mellem organisationens involvering og engagement i medarbejdernes uddannelsesforløb og efterfølgende transfer. Da en af MOC's kongstanker, som beskrevet i kapitel 1, er, at det ikke bare er den enkelte medarbejder, der er på uddannelse – det er medarbejderen *og* hans arbejdsplads, der er på uddannelse, forsøger uddannelsen fra begyndelsen at inddrage arbejdspladsen i uddannelsen. Således opfordres alle nye studerende såvel skriftligt (via velkomstmaterialet) som mundtligt (ved første undervisningsseminar) til at gå i dialog med deres arbejdsplads vedrørende etablering af optimale studiebetingelser herunder en drøftelse af gensidige forventninger samt udveksling af tanker om, hvorledes arbejdspladsen kan blive en aktiv medspiller i den studerendes uddannelse. Dette kan opfattes som et forsøg på at skabe en form for

⁷⁰ Jeg vil senere i dette kapitel vende tilbage til denne tvivl om egen formåen, som adskillige studerende giver udtryk for.

læringsintentionalitet som beskrevet af Brinkerhoff og Apking (2001). Med disse aktive bestræbelser in mente er det tankevækkende, at stort set ingen af de studerende har haft en sådan samtale. Når man spørger ind til årsagerne hertil, bliver det imidlertid tydeligt, at dette i hvert fald delvist kan tilskrives det forhold, at der sjældent ligger en klar organisatorisk strategi bag beslutningen om at investere i uddannelse af medarbejderen – eller rettere: Beslutningerne baserer sig for langt de fleste studerendes vedkommende på strategier og ræsonnementer, som knytter an til alt muligt andet end det faglige indhold i den givne uddannelse, hvilket er beskrevet i afsnittet om effektmåling i kapitel 4. I det følgende skal vi se nærmere på nogle af disse organisatoriske motiver for at investere i uddannelse af medarbejderen.

Fastholdelse, fryns og anciennitet

Som tidligere nævnt er gennemsnitsalderen for studerende på MOC et stykke over de 40, hvilket blandt andet hænger sammen med, at man sjældent tildeler nye medarbejdere i lavere stillinger en uddannelse, der koster så meget, som en master gør. Der er altså typisk tale om erfarne medarbejdere, som har opnået en betydningsfuld position i organisationen, hvor vedkommende ofte vil være en endog særdeles vigtig arbejdsressource. At medarbejderen besidder en sådan privilegeret position, kan i visse tilfælde medføre, at organisationen vil strække sig langt i sine bestræbelser på at fastholde medarbejderen i organisationen, hvilket nedenstående citat er et eksempel på.

N: Hvis vi lige skal prøve at spole tiden lidt tilbage, så siger hun [lederen], at "jeg kan ikke forstå, hvad du vil med den her uddannelse, men jeg vil gerne beholde dig, så nu giver jeg den så alligevel". Var det sådan, det var?

F: Ja men så snakkede vi ikke så meget mere om det, altså jeg kender hende vældig godt, hun er den bedste chef, jeg nogensinde har haft, og hun tænker også, at man jo ikke kan holde på folk, hvis ikke de vil være der, uanset hvor meget master man giver dem, og så sagde hun til mig, at hun i hvert fald havde mig i de to år, mens jeg læser master.

N: Okay så det er en form for fastholdelsesproces?

F: Ja og så var der ro i hende biks i de to år (5C: 2-3).

Flere af de studerende oplever, at uddannelsen bruges som en måde, hvorpå organisationen kan fastholde dem i deres nuværende position. På denne vis er der noget, der tyder på, at lederne er opmærksomme på det forhold, at medarbejdere typisk er mindre tilbøjelige til at skifte arbejde, mens de er i gang med længerevarende uddannelsesforløb (Benson et al. 2004). Problemet i denne forbindelse se, at en sådan fastholdelsesstrategi primært fokuserer på medarbejderens nuværende arbejdsopgaver og opgaveløsning, hvorfor ledelsen vil være mindre tilbøjelig til at overveje, hvorledes ny viden og kompetencer fra uddannelsen skal bringes i spil. Man er i bund og grund tilfreds med tingenes tilstand og vil

egentlig bare gerne have, at det hele fortsætter, som det hidtil har gjort. Strategien kan, som vi senere skal se, imidlertid ende med at give bagslag, eftersom ledelsen ikke tager højde for, at længerevarende uddannelse har det med at forandre medarbejderes interesseområder og dermed ønsker til sit arbejdsliv. Hvis arbejdsgiveren ikke er opmærksom på dette, kan det frustrere medarbejderen, som ikke oplever at kunne bruge sine nye færdigheder, eftersom den udtalte forventning er, at hun fortsætter med at lave det, hun hele tiden har gjort. For indeværende er det imidlertid tilstrækkeligt at konstatere, at en organisatorisk strategi, som primært fokuserer på at fastholde status quo, ganske naturligt medfører en mangel på interesse for de studerendes valg af uddannelse (hvilket blandt andet illustreres ved, at den studerende fra ovenstående interview senere i interviewet hævder, at hun kunne have valgt hvilken masteruddannelse, hun måtte have lyst til – selv en i pottemaling!) og dermed også et manglende fokus på transfer mellem uddannelse og organisatorisk praksis. Transferperspektivet, der er tæt forbundet med et forandrings- og udviklingsperspektiv, glider således i baggrunden til fordel for et mere statisk produktionsperspektiv.

Ud over fastholdelse er der en række organisatoriske ræsonnementer, der kan siges at falde ind under en kategori, man kunne kalde "uddannelse som frynsegode". I mine interviews viser det sig især i tilfælde, hvor uddannelse bruges som en form for løntilskud i forbindelse med jobomlægning eller ved ansættelse. Et af problemerne med "uddannelse-som-løn" er, at arbejdsgivere sjældent blander sig i, hvad deres medarbejdere bruger deres løn til og derfor også vil tendere til at blande sig udenom, hvad medarbejderen bruger sin uddannelse til. Når uddannelse bliver til løn, medfører det ligeledes, at ledelsen i højere grad kan have en tendens til at overlade det til medarbejderen at beslutte, hvilken uddannelse hun gerne vil have. Endvidere er motiverne for at tilbyde medarbejderen uddannelse på mange måder de samme som i eksemplet ovenfor – det drejer sig primært om at fastholde en værdifuld medarbejder eller få en medarbejder "ind i folden" og i mindre grad om at opkvalificere medarbejderen og dermed give organisationen nye muligheder.

Et sidste eksempel på, hvad man i en transferoptik kunne kalde uhensigtsmæssige organisatoriske strategier, centrerer sig om det forhold, at ganske mange organisationer har institutionaliseret deres uddannelsesstrategi. Som Berger og Luckmann (1968) viser i deres klassiske arbejde, objektiveres institutioner med tiden og bliver derved til uomgængelige kendsgerninger. Vi mister så at sige forbindelsen til det ontologiske ræsonnement, som institutionen oprindeligt hviler på. Det samme kan delvist siges at gøre sig gældende, når det kommer til visse organisationers arbejde med medarbejderudvikling gennem uddannelse. Mange organisationer har eksempelvis afsat et årligt beløb til uddannelse af medarbejdere. En sådan uddannelsespulje risikerer på samme vis som de tidligere beskrevne strategier at medvirke til, at organisationen ikke forholder sig til, om den har et reelt behov for udvikling gennem uddannelse af dens medarbejdere. Uddannelsesfonden er så at sige blevet en uomgængelig institution. Logikken bliver derved let: "Nu er pengene der

jo, så gælder det om at få dem brugt, ellers forsvinder de bare". Denne brug-pengene-inden-de-forsvinder-strategi medfører endvidere, at kriterierne for at udvælge de af organisationens medarbejdere, der skal tildeles uddannelsesmidler ofte kommer til at bero på en særlig organisatorisk logik, som man kunne kalde "hvis-tur-er-det?".

N: Hvorfor tror du, at det var dig, der fik uddannelsespengene?

G: Nu er jeg jo en af veteranerne derinde. Jeg tror dels, at jeg stod for tur. Jeg har jo ikke fået en længerevarende uddannelse, siden jeg fik min diplomuddannelse i 89. Så jeg havde jo et godt argument i, at de ikke havde postet ret meget på mig hidtil. Og der var jo så en pose penge til rådighed, og der var til nogle få medarbejdere, der kunne tage en masteruddannelser per år, og nogle få der kunne få en diplomuddannelse, og så skulle de jo så vælge mellem de ansøgninger, der var. Jeg tror, jeg vejede tungt på vægtskålen, fordi jeg ikke havde fået noget i mange år (5M: 3).

I visse organisationer har man nedsat efteruddannelsesudvalg, hvor ledere og medarbejdere i fællesskab beslutter, hvilke ansøgere, der skal tildeles uddannelsesmidler. Det kan være en vanskelig opgave for medarbejderne (og måske også for ledelsen) at finde frem til relevante selektionskriterier. Forhold såsom, "hvem har mest behov?" eller "hvem ville organisationen have mest gavn af at uddanne?", må nødvendigvis bero på et subjektivt bedømmelsesgrundlag. En måde at omgå disse ubehagelige valg på er ved at installere selektionsprincipper, der eliminerer dette subjektive bedømmelseselement - såsom spørgsmålet om anciennitet – for i stedet at vægte mere objektive og dermed ufarlige kriterier. Samtidig skal man være opmærksom på, at der kan være mange gode grunde til at tildele erfarne medarbejdere videreuddannelse. De sidder typisk i vigtige positioner i organisationen, og en af årsagerne til, at de har været i organisationen i mange år, kan jo også være, at de er dygtige og dermed en vigtig ressource for organisationen. Endelig er det (som nævnt ovenfor) ikke usædvanligt, at disse erfarne medarbejders uddannelse ikke er tidssvarende, hvorfor en opkvalificering kan være endog særdeles relevant. Problemstillingen med hvis-tur-er-det-strategien er den samme som ved flere af de øvrige strategier beskrevet ovenfor, nemlig at der ikke nødvendigvis forekommer nogen klar sammenhæng mellem de organisatoriske behov og beslutningen om at investere i uddannelse, hvilket er uheldigt, når man tager i betragtning, at adskillige forskningsresultater (som tidligere nævnt) peger på, at en grundig organisatorisk behovsanalyse er et særdeles virksomt grundlag i bestræbelserne på at fremme transfer (Brown 2002; Gould et al. 2003; Reed og Vokala 2006).

Uddannelse som organisatorisk udviklingsstrategi

I min undersøgelse er der kun én studerende, som fortæller, at hans uddannelse baserede sig på en aktiv og eksplicit organisatorisk lærings- og udviklingsstrategi.

H: Man kan sige, at det, at jeg tog på den her uddannelse, svarede til, hvilket han [lederen] også gjorde mig opmærksom på, at der var 25 andre, der ikke fik noget uddannelse, fordi vores normale uddannelsesbudget er på ca. 10.000 kr. per medarbejder, og den var over to år så det har måske svaret til 13/14 medarbejdere om året. Så der lå et meget stort krav om, at jeg skulle levere værdi tilbage til organisationen i princippet i hvert fald svarende til de penge og gerne mere til.

N: Okay det var den aftale, der var i det, nu får du det her...

H: Ja og så skal du i hvert fald også levere mere tilbage i form af bedre kvalificeret undervisning, fordi jeg underviste rigtig meget på det tidspunkt.

N: Okay. Men det lå som et implicit krav?

H: Nej det var et udtalt krav, at der skulle leveres tilbage, og de ting, jeg lavede, skulle have relevans for min arbejdsplads. Jeg kunne ikke, som nogle af mine andre medstuderende tage en anden virksomhed og lave nogle ting der. Det kunne jeg måske godt én dag, men i de større projekter, der skulle det være noget, der havde relevans for virksomheden.

En masteruddannelse koster mange penge og er dermed en stor udskrivning for de fleste organisationer. Dette ved de studerende naturligvis godt, og mange oplever det som en stor anerkendelse af deres arbejde og dem som person, når organisationen viser sig villig til at betale så mange penge, for at de kan uddanne sig. Samtidig kan tildelingen af videreuddannelse, eftersom de færreste (som tidligere beskrevet) oplever, at der er en klar organisatorisk strategi bag beslutningen, sætte de studerende i en form for taknemmelighedsgæld til arbejdspladsen, som de ikke helt ved, hvordan de skal håndtere endsige betale tilbage. I ovenstående tilfælde er det imidlertid ganske tydeligt, hvad der forventes af den studerende, eftersom organisationen stiller et krav om, at uddannelsen skal tilbagebetales i form af mere kvalificeret undervisning. Det er dog ikke helt klart, hvordan man vil registrere, om undervisningen rent faktisk også bliver bedre, samt hvorledes man vil tjekke, om den bedre undervisning i givet fald kan tilskrives masteruddannelsen. Man skal derfor nok tage udsagnet om at levere tilbage krone for krone med et gran salt. Ikke desto mindre finder jeg det i denne sammenhæng interessant, at organisationen italesætter deres forventning om, at uddannelsen skal gøre en forskel og samtidig udpeger et område (undervisningen), som den studerende skal fokusere på.

At denne virksomhed ser uddannelse som en strategisk ressource tydeliggøres ligeledes ved deres krav om, at projekter skal gennemføres i og have relevans for virksomheden. Man sporer i mange sammenhænge en tendens til at tænke om efter-/videreuddannelse, som noget, der skal give udbytte, når man *har* færdiggjort uddannelsen – eksempelvis begynder lagerarbejderen først at køre truck, når han har taget sit truckcertifikat. Samme logik kan

imidlertid ikke appliceres på en toårig masteruddannelse, hvor læring og praksis gerne skulle gå hånd i hånd gennem de to år, forløbet strækker sig over. Faktisk er det ikke usandsynligt, at den største transfergevinst tilfalder organisationen under selve uddannelsesperioden. Dels risikerer man jo, at medarbejderen forlader virksomheden efter endt uddannelse, og samtidig fortæller flere, som vi skal se i kapitel 9, at det bliver sværere at fastholde uddannelsens fokus, når man ikke længere har de uddannelsesmæssige produktionskrav at forholde sig til. At uddannelsesprocessen potentielt set er en produktiv periode, er arbejdsgiveren i ovenstående citat tilsyneladende opmærksom på, siden den studerende mødes med et krav om, at studieprojekter gennemføres med udgangspunkt i egen organisation. At investere i uddannelse handler tydeligvis ikke blot om at sikre, at ens medarbejder får den rigtige titel eller fortsætter sit gode arbejde. Uddannelsesforløbet opfattes som en potentiel ressource, der kan forøge organisationens output ikke blot efter endt uddannelse, men også undervejs i det lange forløb.

Ovenstående case er et godt eksempel på en strategisk tilgang til medarbejderudvikling og transferfokuseret organisatorisk opbakning. Samtidig er historien næsten for ideel, og jeg må indrømme, at jeg, når jeg læser beskrivelsen, bliver i tvivl om, hvorvidt det rent faktisk forholder sig som beskrevet, eller om visse af disse indsigter og oplevelser, som den studerende (der selv beskæftiger sig med medarbejder- og lederudvikling) giver udtryk for, er opstået undervejs eller i eftertænkningerne over forløbet. At casen alligevel er speciel i denne sammenhæng illustreres dog ved, at netop denne studerende (som den eneste studerende fra de fire årgange, der hidtil har færdiggjort MOC) inviterede sin leder (der arbejder i København) med til den afsluttende eksamen i Aalborg samt den efterfølgende festmiddag. Et i mine øjne klart vidnesbyrd om ledelsesmæssigt engagement og opbakning. Netop ledelsesmæssig involvering og opbakning er som påvist i et væld af undersøgelser (Burke & Baldwin, 1999; Smith-Jentsch et al. 2001; Saks og Belcourt 2006) en særdeles væsentlig transferunderstøttende faktor. Derfor omhandler følgende afsnit netop dette forhold.

Ledelsens rolle

Af de studerendes beretninger om deres nærmeste leders involvering i beslutningsprocessen fremgår det, at der er meget divergerende oplevelser på dette område. Overordnet synes det muligt at inddele gruppen i to: De studerende, der mere eller mindre gør hele benarbejdet selv, og efterfølgende præsenterer idéen om en masteruddannelse for deres leder, samt de studerende, hvis leder aktivt støtter dem og i visse tilfælde "skubber" lidt til dem for at få dem i gang med en videreuddannelse. Jeg vil indledningsvist beskrive den sidste gruppes oplevelser.

For gruppen af studerende, hvor ledelsen aktivt involverer sig i deres uddannelsesplaner, forholder det sig typisk således, at de har en nær relation til den pågældende leder. Uddannelse kommer derfor på tale som en måde at vise medarbejderen, at man

værdsætter vedkommendes indsats, eller det kan ses som en måde at tage hånd om medarbejderens karriereudvikling på, fordi man har planer eller forhåbninger for hans/hendes fremtidige virke. Disse studerende oplever således, at deres leder aktivt støtter og opfordrer dem til at tage en masteruddannelse, men samtidig er det deres oplevelse, at det primært er titlen, der er det vigtigste i lederens øjne. Hvilken uddannelse, de vælger, er knap så afgørende, eftersom det primært handler om at legitimere deres opstigen til et højere ledelsesniveau i organisationen. Hvis vi vender tilbage til Lorentsens og Niemanns (2010) kategorisering, kan man sige, at lederne primært kan siges at have et kvalifikationsperspektiv.

I: Det er faktisk min gamle leder, som gør mig opmærksom på, at nu er der kommet sådan en uddannelse, og hun tænker, at det må være noget for mig.

N: Og så siger du, at det faktisk var din leder, der gjorde dig opmærksom på uddannelse. Kom det bare ud af det blå?

I: På min arbejdsplads var vi en meget mindre enhed, og jeg har jo arbejdet meget tæt med hende, fordi jeg også var koordinator. Så det vil sige, at vi har siddet til møder én gang om ugen og koordineret forskellige ting. Derfor kender vi hinanden rigtig godt. På daværende tidspunkt havde hun valgt at fratræde, og hun syntes, at noget af det sidste, hun gerne ville gøre, var at sikre, at jeg fik den der masteruddannelse. Så hun var sikker på, at pengene blev bevilliget.

N: Okay. Hvad var hendes motivation for det?

L: I virkeligheden det samme som min, tænker jeg. Hun så jo også, hvis man kiggede til naboinstitutionerne, altså pædagoguddannelserne, at nogen af de medarbejdere, der røg, var de, der ikke havde en højere uddannelse (5R: 2).

Ovenstående case er usædvanlig i og med, at lederen som noget nær sin sidste gerning tildeler medarbejderen en dyr uddannelse, men jeg har alligevel valgt at tage den med i denne sammenhæng, da den på flere andre måder alligevel er ganske eksemplarisk. For det første fremhæver den studerende det gode og nære forhold, hun har til sin leder. Flere af de øvrige studerende, der beretter om markant lederinvolvering, fortæller ligeledes, at de har et godt forhold til deres nærmeste leder. Disse studerende er typisk ansat i en position, hvor man i organisatorisk henseende er placeret tæt på den bevilligende leder, eller på anden vis har et nært samarbejde med lederen. Jeg synes, dette forhold er interessant, eftersom mange organisationer og ligeledes mange nyere teorier om strategisk medarbejder- og lederudvikling baserer sig på, at uddannelse tildeles på baggrund af rationelle og strategiske prioriteringer ud fra vurderinger af faktorer såsom talent, potentiale, fremtidigt

organisatorisk behov m.m.⁷¹ Dette kan selvfølgelig også være parametre, som lederne i disse cases har taget udgangspunkt i, men samtidig synes det ikke urimeligt at konstatere, at et godt forhold til ledelsen ikke nødvendigvis er til nogen skade i denne sammenhæng. Det er vigtigt at bemærke, at der ikke i udgangspunktet er noget fordækt eller forkert ved et godt forhold mellem en medarbejder og en leder. Det gode forhold kan eksempelvis skyldes, at medarbejderen er særdeles dygtig, at hun engagerer sig i sit arbejde og i det organisatoriske liv osv. Imidlertid er ovenstående et kontroversielt emne i en dansk kontekst, hvor vi godt nok anerkender værdien af netværk og kontakter, men hvor belønninger og udmærkelser helst skal tildeles på baggrund af præstationer og ikke relationer. Endvidere kan man argumentere for, at en leders sympatier og antipatier i princippet ikke bør spille en rolle i forbindelse med organisationens strategiske investeringer i egen optimering (i denne forbindelse gennem uddannelse af medarbejderne). Disse forhold er muligvis også en medvirkende årsag til, at flere studerende fremhæver, at uddannelsen er blevet bevilliget grundet deres arbejdsindsats, og derfor skal ses som en anerkendelse af arbejdsindsatsen og ikke som et udtryk for fryns eller andre former for mindre legitime rationaler.

Et andet træk fra ovenstående case, som går igen i mange af de øvrige beskrivelser er, at lederen tildeler uddannelse uden et klart organisatorisk læringsøjemed. I denne sammenhæng er det ganske tydeligt, eftersom lederen er på nippet til at gå på pension, hvorfor hun af gode grunde ikke kan have nogen synderlig stor indflydelse på, hvorledes organisationen skal profitere af uddannelsesinvesteringen og derfor muligvis heller ikke har gjort sig mange tanker om, hvordan organisationen kan få mest glæde af medarbejderens kommende uddannelsesforløb. Samme mønster genfindes imidlertid i andre studerendes beretninger, hvilket ser ud til særligt at have to årsager. Dels fremgår det af interviewene, at de studerende såvel som deres ledere har en opfattelse af, at uddannelse er noget, der primært hører individet til. Man kan således hævde, at de i højere grad er prægede af den humanistiske uddannelsestænkning som promoveret af UNESCO end den mere økonomisk, ressourceorienterede tænkning, som bl.a. OECD er eksponent for. Af denne grund opfatter lederne i en vis udstrækning uddannelse som noget, der primært tildeles personen fremfor organisationen. For det andet er det, som tidligere nævnt, ikke udsædvanligt, at lederen tildeler medarbejderen uddannelse, fordi hun har en plan for medarbejderen om at bevæge sig opad i det organisatoriske hierarki – uddannelsen har således ikke sammenhæng med medarbejderens nuværende arbejde, men skal komme organisationen til gode i en mulig fremtid.

Der er imidlertid også en gruppe studerende, som i langt mindre omfang oplever, at deres leder involverer sig i beslutningen om at begynde på en masteruddannelse. I disse tilfælde bliver det meget op til den studerende selv at foretage det nødvendige "benarbejde" såsom

⁷¹ Eksempelvis den i en dansk sammenhæng p.t. meget populære teori om leadership pipeline (Dahl og Molly-Søholm 2012).

at finde frem til den ønskede uddannelse, finde ud af, hvem man skal stile en ansøgning til, finde de gode argumenter for uddannelsesønsket osv. Selv om min undersøgelsespopulation er for lille til at sige noget generelt om, hvem dette primært gør sig gældende for, kan jeg i mine interviews se, at mange af de interviewede ledere står i denne situation (modsat gruppen af konsulenter, hvor billedet er mere broget). De er typisk ledere for en afgrænset afdeling eller lignende med en overordnet leder, som fysisk sidder et andet sted og har en anden type opgaver - såsom at lede flere forskellige organisatoriske enheder. Disse studerende er ofte meget selvkørende i deres daglige ledelsespraksis og mødes derfor relativt sjældent med deres leder. Et gennemgående træk for disse studerende er endvidere, at de, sikkert på grund af det noget mere distancerede forhold til deres leder, ikke har et klart billede af, hvorfor ledelsen vælger at tildele dem uddannelsen, eftersom de ikke involveres i beslutningen. Som beskrevet i kapitel 4 fremhæver Brinkerhoff og Apking (2001), at transferorienteret læringsintentionalitet bedst fremmes gennem dialog mellem medarbejder og leder, ligesom Taylor (1997) gør opmærksom på, at transfer forbedres, hvis den studerende forud for uddannelsen gennem en samtale med nærmeste leder får kendskab til de organisatoriske overvejelser og begrundelser, der ligger til grund for beslutningen om at tildele hende uddannelsen. For de studerende i dette konkrete tilfælde er det imidlertid i højere grad kutyme, at de afleverer en ansøgning for på et senere tidspunkt at få at vide, om deres ønske kan efterkommes - en praksis der ikke gør det nemmere at fokusere på læringstransfer, eftersom man ikke har kendskab til de forudsætninger, ud fra hvilke bevillingen er givet.

At forberede sig på en masteruddannelse

Ud over at undersøge forhold vedrørende de studerendes personlige motiver for at påbegynde en uddannelse, organisationens motiver samt det ledelsesmæssige engagement i uddannelsen, er der adskillige øvrige forhold omhandlende tiden før uddannelsen, som træder frem i datamaterialet. Disse forhold er omdrejningspunktet for to sidste afsnit, som interesserer sig for de studerendes tanker om at skulle påbegynde en universitetsuddannelse på et senere tidspunkt i livet, end man "normalt" gør. Herunder også hvilke forventninger de studerende havde til sig selv i forhold til at skulle varetage deres arbejde ved siden af deres uddannelse og samtidig få familielivet til at gå op.

At påbegynde en universitetsuddannelse er en stor beslutning for de fleste unge mennesker. Inden man søger ind på et givent studie, skal man gøre sig tanker om, hvad man gerne vil arbejde med, hvordan man forestiller sig, at ens fremtid skal være osv. Mange unge mennesker opfatter beslutning om, hvad man skal læse, som en af de vigtigste de skal træffe i deres liv. For masterstuderende forholder det sig lidt anderledes. Der er ingen tvivl om, at det for de fleste kommende masterstuderende opfattes som et noget mindre skridt at søge ind på en akademisk videreuddannelse. Disse ansøgere har allerede en arbejdsidentitet, som typisk er blevet udviklet gennem en længere årrække. De fleste har også stiftet familie og dermed etableret sig i mere permanente relationelle mønstre med en

nogenlunde stabil faglig såvel som personlig identitet til følge. At gå i gang med en universitetsuddannelse opfattes derfor sjældent som en i alle henseende livsforandrende begivenhed. Alligevel finder jeg det en smule overraskende at se, hvorledes det at påbegynde en masteruddannelse for nogle ansøgers vedkommende tilsyneladende er en temmelig impulsiv beslutning. Eksempelvis kan man læse følgende i en af de studerendes motivationsskrivelser:

Jeg har forstået, at der er plads på jeres nuværende hold, og jeg håber, vi kan skabe en win/win situation ☺. I har plads til en kursist yderligere, og jeg er klar med erfaring, engagement og stor lyst og gå på mod til at starte på torsdag den 12. marts⁷² (10C).

Som det fremgår af citatet, er her tale om en studerende, som først tilmelder sig, efter uddannelsen reelt er startet. Ud fra motivationsskrivelsen er det naturligvis svært at vide i hvor lang tid forud for ansøgningens afsendelse, den studerende har overvejet at læse en masteruddannelse, men man må i hvert fald konstatere, at han er sent ude, når han søger optag godt tre måneder efter ansøgningsfristens udløb. Han er imidlertid langt fra et særtilfælde. Således har der på alle årgange siden uddannelsens start været ansøgere, der har ansøgt helt op til eller umiddelbart efter studiestart.

Jeg påstår på ingen måde, at masterstuderende som udgangspunkt bruger mindre tid end andre kommende studerende på at overveje om-, og i givet fald hvilken uddannelse de skal gå i gang med. Der er givetvis (på samme måde som der er for studerende indenfor det ordinære uddannelsessystem) store variationer indenfor gruppen, hvilket ligeledes fremgår af mine interviews. Alligevel vil jeg gerne fremhæve et forhold fra ovenstående citat, der kan være en medvirkende årsag til, at visse studerende eventuelt oplever at have behov for mindre betænkningstid, inden de træffer beslutningen om at søge om optagelse – nemlig spørgsmålet om, hvad en masteruddannelse i det hele taget er for noget. Det er min erfaring fra de fem årgange på MOC, som jeg i kraft af min rolle som koordinator har været med til at sætte i gang, at de fleste studerende begynder uden et klart billede af, hvad de går ind til. Det samme kan muligvis siges om studerende indenfor det traditionelle uddannelsesområde, men i disse tilfælde er det min oplevelse, at de fleste har flere forestillinger om, hvad det eksempelvis vil sige at læse på universitetet. De kender typisk nogen, der læser eller har læst, de har set film eller andre tv-udsendelser om universitetslivet, de har været på besøg på et universitet osv. Anderledes forholder det sig med de kommende masterstuderende. Masteruddannelserne har som nævnt i kapitel 2 kun eksisteret i lidt mere end 12 år, og antallet af masterstuderende, som årligt optages på danske universiteter, er stadig temmelig begrænset, når det holdes op mod antallet af studerende på de universitære dagstudier. Den kollektive erfaring omhandlende masteruddannelser er dermed ganske beskeden. Derimod har de fleste mennesker, der har

⁷² Uddannelsesstart er første weekend i februar, og ansøgningsfrist er 1. december.

været på arbejdsmarkedet gennem en vis årrække, typisk massiv erfaring med efteruddannelse i form af tema- og inspirationsdage, kortere kurser, optræning på jobbet m.m. Netop denne forståelse og tænkning om videreuddannelse kan ovenstående citat muligvis være et udtryk for, idet ansøgeren omtaler sig selv som en motiveret *kursist*, der er parat til at hoppe på det netop startede forløb⁷³. Man kan (som nævnt ovenfor) på baggrund af citatet ikke vide, hvor længe den studerende har overvejet at søge ind på uddannelsen, samt hvad hans kendskab til masteruddannelserne reelt er, men man kunne forestille sig, at de studerende lader deres erfaringer fra kortere kurser og temadage danne udgangspunkt for deres forventninger til et kommende masterforløb. Dette forhold kan ligeledes spille ind på den tid, der bruges på at overveje, om man skal gå i gang. En enkelt studerende nævner ligefrem, at det var godt, at hun ikke havde et større kendskab til uddannelsen, inden hun startede. Havde hun været bevidst om den faktiske arbejdsbyrde, var hun nemlig aldrig begyndt!

På baggrund af de fleste studerendes manglende kendskab til det universitære system og mastersystemet i særdeleshed, er det i mine øjne noget overraskende, at de studerende bruger forholdsvis få ressourcer på at sætte sig ind i uddannelsens indhold, udformning, pædagogik m.m. inden uddannelsesstart. Dette kan igen pege tilbage på de studerendes uddannelseserfaringer i deres voksenliv, hvor man typisk ikke skal gøre noget forud for et kursus, men blot møde op den første dag. Således svarer langt de fleste, at deres forberedelser forud for studiestart på mange måder minder om måden, hvorpå de tidligere har forberedt sig til andre og væsentligt mindre omfangsrige uddannelsesforløb. De fleste har typisk været forbi uddannelsens hjemmeside, og enkelte har haft en telefonsamtale med en af universitetets medarbejdere, men derudover er der ikke mange, der indledningsvist har gjort sig tanker om, hvordan man forbereder sig på en toårig universitetsuddannelse. Man kunne dog også anføre, at universitet har en del af ansvaret i denne forbindelse. Således har jeg i kapitel 4 præsenteret Cannon-Bowers et al. (1998) forskning omhandlende transferfremmende, uddannelsesforberedende indsatsområder (side 69). Ud af fem områder, er der mindst to (Opmærksomhedsskabende rådgivning samt udvidet informationsmateriale), som primært kan siges at høre uddannelsesinstitutionernes ansvarsområde til. Når de kommende studerende bruger så forholdsvis lidt tid på den forberedende indsats, kunne det således have sammenhæng med, at den universitære præ-træningsindsats ikke er tilstrækkelig. I denne sammenhæng er det relevant at henvise til Cannon-Bowers et als. pointe om, at forberedelse forud for et undervisningsforløb er et af de områder, hvor man kan opnå størst transfereffekt set i forhold til den nødvendige

⁷³ Mange masterstuderende på første semester fortæller, at de skal vænne sig til rollen som studerende. Det kræver så at sige, at de finder ind til en identitet og en modus operandi, som de fleste oplever at have forladt for mange år siden. Samtidig er begrebet "studerende" (som vi skal se i næste kapitel) til en vis grad også forbundet med en mindre magtfuld og ydmyg position end begrebet "kursist", hvilket ligeledes kan medvirke til denne indledende fremmedgørelse overfor begrebet blandt nye masterstuderende. Ganske interessant er det imidlertid min oplevelse, at de fleste med tiden i høj grad tager rollen på sig og nyder den frihed, der ligeledes følger med studentrollen.

investering, hvilket blandt andet skyldes, at indsatsen i mange sammenhænge er minimal – et forhold som tilsyneladende genfindes i min undersøgelse. Samtidig er der noget, der tyder på, at et forøget fokus på præ-træningsinitiativer må have sit udgangspunkt i uddannelsesinstitutionerne. I hvert fald ser det ikke ud til, at de kommende studerende eller deres organisatoriske bagland har overskud og overblik til selv at indhente yderligere information eller på anden vis at iværksætte studieforberedende tiltag.

Usikkerhed på egen rolle og formåen

Mens de studerendes manglende kendskab til masteruddannelser ikke får dem til at søge yderligere information om dette emne, er der derimod et andet interessant aspekt ved deres forberedelser, som jeg vil trække frem, nemlig de bekymringer man kan have i forhold til, hvorvidt man kan leve op til de akademiske krav – en bekymring der ikke mindskes af de studerendes manglende kendskab til og overblik over den uddannelse, de skal til at begynde på.

N: Så du var simpelthen nervøs for, om du kunne leve op til de krav, der er på uddannelsen. Hvad ansporede den nervøsitet?

J: Jeg ved ikke, hvor den fortælling kommer fra. Jeg opfatter mig som en, der egentlig på mange måder har levet et succesfuldt liv - også i skolesammenhæng. Men omkring skriftlighed er jeg ikke særlig stærk. Så det, der allerede på et tidligt tidspunkt stressede mig rigtigt meget, det var det med at performe, altså skulle sætte mig ned og være skriftlig. Og det tror jeg, at jeg på et tidligt tidspunkt var bekymret for. Desuden var jeg i tvivl om, hvad det betød, at jeg skulle have dispensation for at blive optaget på uddannelsen. Hvor meget bedre end mig var de andre så mon ikke? Ville jeg overhovedet kunne være med? Man kan læse mange ting i brochuren, inden man går i gang, men hvad der reelt sker på dagene, det vidste jeg jo ikke på det tidspunkt (5S: 4).

Som tidligere beskrevet har flertallet af masterstuderende på MOC ikke en akademisk uddannelse. En del har tidligere i deres liv valgt at tage en mellemlang uddannelse med den begrundelse, at de netop ikke egnede sig til at gå på universitetet. Således kan man i mange af interviewene finde kommentarer såsom: "Jeg er jo praktiker", eller "det her er jeg ikke klog nok til". En gruppe af de studerende har opbygget et narrativ om sig selv, der i store træk handler om dem selv som ikke-universitetsegnede. Når de alligevel vælger at kaste sig ud på dybt vand – grundet nogle af de mange årsager, jeg har beskrevet tidligere i dette kapitel – medfører det et behov for at redefinere synet på sig selv. Med udgangspunkt i Banduras begreb om self-efficacy (kapitel 4), fremgår det af datamaterialet, at undervisere på masteruddannelser risikerer at møde en gruppe studerende med ganske lav tiltro til sig selv og egne akademiske evner. Dette er yderst uheldigt, eftersom adskillige

undersøgelser (Gist et al. 1991; Mathieu et al. 1993; Holladay og Quiñones 2003) viser, at negative forventninger til egen studiemæssige indsats har en tendens til at blive en selvopfyldende profeti.

Grundet usikkerhed omhandlende egen akademiske formåen fortæller mange af de studerende, at de ud over at bruge kræfter på at lære det akademiske sprog og de akademiske koder at kende ligeledes skal bruge kræfter på at holde en indre dialog i gang, i hvilken de forsøger at overbevise sig selv om, at de rent faktisk er berettigede til at deltage i en universitær videreuddannelse. Flere af de studerende i mine interviews beskriver både angsten ved at møde op den første gang samt oplevelsen af at sidde og kigge sig rundt i lokalet og tænke på, om man passer ind i dette selskab. I min egenskab af koordinator har jeg også oplevet, at adskillige studerende har fortalt mig, at det første semester, som rent akademisk nok er det letteste med mindst belastning set i forhold til projektarbejde, litteratur, eksamensopgaver m.m.⁷⁴, var frygteligt hårdt, fordi de oven i den belastning, som studiet naturligt udgør, også skal kæmpe med egen tvivl og bekymring i forhold til ikke at slå til, hvilket i mange tilfælde vil være et personligt nederlag, men også (og måske lige så vigtigt) et massivt prestigetab i forhold til ens arbejdsplads.

Et deltidsstudie?

Ud over forberedelser, der centrerer sig om det faglige indhold og det personlige aspekt, som jeg har beskæftiget mig med i de to foregående afsnit, bliver det tydeligt i interviewene, at der er yderligere to forhold, som de studerende har overvejet forud for uddannelsesstart: deres arbejds- og familiesituation.

Af uddannelsens hjemmeside kan man blandt andet læse følgende: "Som deltidsstuderende skal du beregne et sted mellem 15 - 20 timer om ugen til studieaktiviteter". Eftersom langt de fleste studerende har et fuldtidsarbejde (adskillige også et arbejde der kræver mere end 37 timer om ugen), var jeg optaget af, hvilke tanker de forud for uddannelsesstart havde gjort sig om at få skabt tid og rum til uddannelsen. Tidligere undersøgelser (Lorentsen og Niemann 2010 samt Grepperud et al. 2006) har vist, at de fleste studerende under voksenuddannelse ikke går ned i tid, mens de uddanner sig. Uddannelse bliver på den vis noget, der skal "klares" ved siden af arbejdet. Blandt de studerende, jeg har interviewet, er der stor forskel på, hvilke aftaler den enkelte har lavet med sin arbejdsplads forud for studiestart. Langt de fleste får økonomisk støtte forstået således, at arbejdspladsen betaler for uddannelsen, forplejning, materialer og lignende. Når det kommer til spørgsmålet om tid, er bytteforholdet imidlertid delvist vendt om. For de flestes vedkommende gælder det, at tid brugt på undervisning (3 seminarer, torsdag kl. 14 til lørdag kl. 12.30 per semester) typisk går fra deres normale arbejdstid, mens tid, der bruges på vejledning, læsning og

⁷⁴ Hvilket fra et pædagogisk synspunkt forekommer ganske fornuftigt, eftersom self-efficacy kan øges gennem succesoplevelser (Bandura 1977). Der kan således (særligt for usikre studerende) være studiemæssige gevinster ved at tilrettelægge uddannelsen således, at mange får sådanne oplevelser tidligt i uddannelsesforløbet.

opgaveskrivning m.m., ofte skal tages fra fritiden⁷⁵. Enkelte studerende har lavet aftaler med deres arbejdsplads om at få lov til at bruge yderligere arbejdstid på studiet - eksempelvis en dag om ugen. Disse studerende har i en vis udstrækning også lavet aftaler om at fralægge sig specifikke arbejdsopgaver, mens de studerer. Langt de fleste har imidlertid ikke denne form for aftaler.

N: For lige at blive ved tiden inden, så kunne jeg godt tænke mig at spørge, om du gjorde noget forud for uddannelsen, så du kunne få mest muligt ud af uddannelsen? Hvad tænkte du, og gjorde du noget konkret for at sikre, at du havde de optimale forhold til at lære?

K: Jeg lavede sådan en halv aftale om, at det godt kunne være, at jeg ville vende tilbage, hvis jeg skulle have noget tid til at skrive opgave.

N: Hvem lavede du den med?

K: Det gjorde jeg med Peter.

N: Din chef?

K: Ja. Men jeg fik det ikke gjort, da det kom til stykket (5D: 4).

Modsat andre studerende, som fortæller, at der på ingen måde var mulighed for at bruge arbejdstid på uddannelsen, fortæller denne studerende, at der i hans organisation angiveligt har været et vist forhandlingsrum. Samtidig fremgår det imidlertid ikke helt klart af citatet, hvor stort dette rum reelt har været. Ser man på den studerendes første udsagn, tages der flere forbehold i forbindelse med udsagnet om muligheden for at få ekstra tid. Det er både en "halv aftale", og aftalen handler om, at "det godt kunne være, at jeg ville vende tilbage". Alt i alt forekommer det ikke overraskende, at denne halve aftale aldrig fører noget konkret med sig. Der er dog to andre implicitte forståelser i ovenstående citat, som går igen i mange af de studerendes beskrivelser. For det første er der stort set ingen, der stiller spørgsmål ved det rimelige i, at de mere eller mindre skal gennemføre en deltidsuddannelse i deres fritid. På denne vis giver de studerende endnu engang indirekte udtryk for en holdning til videreuddannelse, der kan siges at ligge i forlængelse af UNESCO's formuleringer (kapitel 2), hvor voksendannelse ses som noget, der hører individet og derfor også fritiden til. Der er ingen af de studerende, som udtrykker vrede over den manglende mulighed for at lægge beslag på noget af arbejdstiden for at passe uddannelsen. De studerendes kommentarer er i højere grad præget af en tænkning, der måske kan karakteriseres således: "sådan er det nu engang, og så må jeg jo se at få det bedste ud af det". Selvom de ikke siger det direkte, oplever jeg, at de fleste finder, at denne fordeling (virksomheden betaler for uddannelsen, og den studerende betaler med sin tid) er ganske rimelig. Dette kan også have

⁷⁵ Hvis vi regner en arbejdsdag for 7,5 timer, svarer undervisningen til 45 timer per semester – ud af en arbejdsbyrde på godt 427 timer opgjort ud fra ECTS point.

sammenhæng med det tidligere omtalte taknemlighedsforhold, de studerende sættes i, når arbejdsgiveren udvælger netop dem til at få en dyr og ”fin” uddannelse. Desuden har de studerende (som vi tidligere har set) ofte private mål med at tage en masteruddannelse. Mål som ikke nødvendigvis sigter mod den organisation, de p.t. er ansat i, men i højere grad handler om at opnå kvalifikationer der kan gøre dem mere attraktive for andre virksomheder. Endelig er der et sidste forhold, som jeg har kunnet spore i mine interviews. Igen siges det sjældent direkte, men i mine øjne ligger der en implicit betragtning blandt mange af de studerende om, at det at håndtere job og uddannelse på én og samme tid er noget, man *bør* kunne overkomme. Dette *bør* ses eksempelvis i citatet ovenfor, hvor den studerende aldrig får spurgt efter tid til fordybelse, selvom han senere i interviewet erkender, at han i høj grad kunne have haft brug for et sådant frirum, men hans stolthed afholdt ham fra at spørge ind til muligheden for ekstra tid. Samme retrospektive erkendelse giver flere af de andre studerende udtryk for i interviewene. Selvbilledet om den dygtige og effektive medarbejder, der, som flere fortæller, ”alligevel ikke har et almindeligt 8-16 job”, harmonerer ikke med behovet for at tage fri fra arbejdet. Ja faktisk nævner en enkelt, at det forhold, at seminarer delvist er placeret udenfor normal arbejdstid (torsdag aften, fredag aften og lørdag formiddag) har været en medvirkende årsag til hans valg af netop denne masteruddannelse. Det er altså noget der tyder på, at mange studerende stiller temmelig høje krav til sig selv i forhold til at håndtere fuldtidsjob, studie og fritid på én og samme tid. På den baggrund er det måske ikke så overraskende, at studerende i videreuddannelse generelt bruger væsentligt færre timer på at studere, end antallet af ECTS point reelt foreskriver (Niemann og Lorentsen 2010).

Når det ikke er arbejdsgiveren, der holder for, må timerne til at studere nødvendigvis komme et andet sted fra, nemlig fritid og familietid. Dette er de studerende godt klar over, og de fleste venter, som tidligere nævnt, derfor med at starte på en master, til børnene er blevet større, og der på den måde er lidt mere tid og overskud til én selv. At det alligevel ikke er omkostningsfrit i en familiesammenhæng at tage en masteruddannelse, er der imidlertid generel enighed om, hvilket nedenstående udsagn ganske malende beskriver.

N: Jeg tænker, at det er jo en deltidsuddannelse. Gjorde du dig nogen tanker om, hvordan du skulle få det passet ind i forhold til dit fuldtidsarbejde som leder?

L: Jamen, der står jo i den beskrivelse, at man skal regne med at bruge de der 15-20 timer. Og det gør man også. Så jeg vil sige, at det er to år af mit liv, hvor jeg bare føler, at jeg gik på arbejde og i skole, hvis man kan sige det sådan. Hvor familien lidt flød sammen. Jeg så dem kun i det omfang, der var allerhøjst nødvendigt, fordi jeg havde altid noget, jeg skulle. Jeg skulle lige have læst noget, og jeg skulle lige have forberedt noget, og jeg skulle lige have et eller andet.

N: Men det var du indstillet på?

L: Ja.

N: Så havde du ligesom også lavet en kontrakt med din familie så?

L: Ja. Vi havde aftalt, at nu kom der en periode, hvor jeg skulle i gang med det her, og det synes de begge to – jeg har to døtre – at det var rigtigt spændende og sådan noget. Men det var ikke sådan, jeg holdt da trods alt jul, og jeg fik jo faktisk to børnebørn, imens jeg læste, og det har jeg da været med til (5L: 4-5).

Flere beretter om, at en masteruddannelse tærer på familiens ressourcer. Alligevel er det sjældent, at de studerende direkte involverer deres familie i beslutningen eller på anden måde laver specifikke aftaler og planer for de kommende år:

N: Havde du snakket om det med din familie inden? Var det en beslutning, du traf, eller var det en beslutning I traf som familie?

M: Det var en beslutning, jeg traf. Helt sikkert. At jeg har travlt og fiser rundt og gør alt muligt andet, det er mere et faktum. Det var der ikke noget nyt i. Som min kones kommentar hele tiden har været: "Nå, så er det bare det, du hele tiden render og laver" (5S: 5).

På denne vis bliver uddannelse pludselig (og ganske interessant) til noget, der hører arbejdslivet til. Man informerer naturligvis om, at man går i gang, men ellers opfattes det som noget, der ligger i forlængelse af alle de andre ting, man i øvrigt foretager sig i sit arbejdsliv og derfor som beslutninger, der ligger uden for familiesystemets kompetenceområde. Jeg mener, at dette er interessant, eftersom vi ovenfor har set, at hovedparten af de interviewede masterstuderende rent faktisk lægger langt størstedelen af deres studiearbejde i deres fritid. Der er således noget, der kunne indikere, at man bruger to forskellige logikker med en indbygget konflikt i mødet med henholdsvis arbejdssystemet og familiesystemet. Hvis man sætter det lidt hårdt op, kunne de to logikker tage sig således ud:

- Arbejdssystemet: Arbejdet betaler undervisningen – Den studerende, som får uddannelsen, betaler (sin del) ved at bruge sin fritid på studiet.
- Familiesystemet: Videreuddannelse handler om at opkvalificere den studerendes arbejdsindsats, derfor svarer uddannelse til arbejde og ligger dermed uden for familiesystemets beslutningsdomæne.

Dette dilemma lægger så at sige alt presset over på den studerende og på familiesystemet, eftersom ressourcer skal tages fra dette system, uden at systemets medlemmer samtidig får lejlighed til at ytre sig. På den baggrund er det måske ikke så mærkeligt, at visse masterstudier (primært HD-studiet) er blevet kendt som "skilsmissestudiet". Når ressourcer

i form af tid og nærvær primært tages fra familiesystemet, medfører dette samtidig et øget pres på de studerende i forhold til at legitimere deres fravær gennem læring og vidensproduktion. Således fortæller en studerende, at hans fravalg af familietid medfører et stærkt behov for efter hvert seminar at kunne fortælle, hvad han har lært, og hvordan seminaret har været vigtigt for hans arbejdsindsats. Hans beslutning om at investere sin tid i uddannelsen kan dermed siges at forøge hans motivation for at foretage transfer. Som beskrevet i kapitel 4 har motivation for at foretage transfer tæt sammenhæng med den studerendes arbejdsmæssige engagement (Noe 1986), men som dette eksempel illustrerer, kan motivation for at foretage transfer også fremmes gennem personlige og private forhold. Dette billede genkender jeg fra mit eget virke som koordinator og underviser på diverse masteruddannelser. De studerende på MOC (og de andre masteruddannelser jeg kender til) møder ofte op med en enorm motivation for at lære og for at tilegne som "brugbar" viden. Ud fra devisen om, at eftersom man (som regel arbejdsgiveren) har betalt en masse penge og bruger sin kostbare tid på at uddanne sig, skal man også suge så megen viden og indsigt til sig som muligt. Som underviser kan det være enormt inspirerende at befinde sig i et undervisningslokale med en gruppe yderst motiverede studerende. En oplevelse som jeg ligeledes har hørt mange af mine kolleger referere til.

Opsamling på kapitel 7

Som afslutning på dette kapitel vil jeg trække de væsentligste pointer fra min analyse frem og derved give et svar på mit indledende spørgsmål: *Hvorfor begynder de studerende på en masteruddannelse? Hvilke motiver og forventninger har de studerende til studiet herunder udbyttet af at studere?* Svaret vil tage udgangspunkt i mine tre underspørgsmål.

1. I hvilket omfang understøtter afhandlingens datagrundlag Lorentsens og Niemanns kategorisering af personlige motiver for at begynde på en uddannelse?
2. Er det muligt, på baggrund af foreliggende data, at fremkomme med et forslag til en kategorisering af organisatoriske motiver for at sende medarbejdere på uddannelse?
3. På hvilke måder involveres de studerendes ledelse forud for uddannelsesstart, og hvordan opfattes denne involvering af de studerende?

Ad. 1) Jeg har i dette kapitel undersøgt om mine data kan bekræfte Lorentsens og Niemanns (2010) hypotese om, at studerende kan opdeles i fire forskellige kategorier på baggrund af deres motiver for at påbegynde en uddannelse (kvalifikationsmotiverede, kompetencemotiverede, refleksionsmotiverede, motiverede af større livsforandringer). I mit datamateriale har jeg genfundet alle disse fire typer. Særligt springer det i øjnene, at alle studerende forud for uddannelsesstart beskriver sig som kompetencemotiverede. Desuden er kvalifikationsmotivet ligeledes vældig fremtrædende – særligt hos gruppen af

studerende, der ikke allerede har en lang videregående uddannelse. Endvidere har jeg fundet det nødvendigt, for denne specifikke gruppe at udvide kategoriseringen med yderligere en kategori omhandlende en romantisering af det universitære studieliv. Det er klart, at denne kategori – modsat de fire andre kategorier – ikke kan gælde som en almen forståelse i videreuddannelsessammenhænge, men i mit datamateriale har det vist sig, at uddannelsens universitære forankring har været en endog særdeles vigtig motiverende faktor i sig selv.

I forhold til afhandlingens transferperspektiv er det værd at hæfte sig ved forskellen i de forskellige motivationskategorier. Mens de kompetencemotiverede har et naturligt ønske om transfer, eftersom ønsket om at forbedre sin kompetence typisk handler om at forbedre sig i sit nuværende arbejde (jævnfør motivationsskrivelserne), forholder det sig lidt anderledes med de øvrige kategorier. Eksempelvis handler det for de kvalifikationsmotiverede om at sikre sig de fornødne formelle kvalifikationer for at kunne bevæge sig videre i systemet – eller søge væk fra virksomheden. I denne forbindelse er transfer mellem uddannelse og arbejde højst en sidegevinst men ikke det primære formål. For de refleksionsmotiverede er det i høj grad muligheden for at lære og blive ”klogere”, som betyder noget. Transfer er således heller ikke så vigtigt for denne gruppe, eftersom de i høj grad studerer for deres egen skyld. Grepperud og Roos’ (2007) bemærkning om, at studerende ofte er kompetencemotiverede, når de påbegynder en uddannelse men bliver stadig mere refleksionsmotiverede jo længere de studerer, er i dette lys særdeles tankevækkende, eftersom dette kan betyde, at studerende bliver stadig mindre optagede af uddannelsens omsættelighed jo længere uddannelsen varer. På anden vis er der noget, der tyder på, at det økonomiske nytteperspektiv nedtones gennem uddannelsen, mens det personlige udviklingsperspektiv bliver tiltagende vigtigt for de studerende. Denne hypotese lader sig dog ikke teste med mit datamateriale.

Imidlertid viser interviewene, at forklaringen på, hvorfor de studerende begynder en masteruddannelse er væsentligt mere kompleks end som så. Typisk refererer de studerende således til mindst to eller tre af disse begrundelser, når de skal forklare, hvorfor de valgte at påbegynde en master. Ganske interessant genfindes denne kompleksitet ikke i de studerendes motivationsskrivelser, som vedlægges deres ansøgning, idet der i disse skrivelser primært refereres til et behov for kompetenceudvikling. I den forbindelse kan man overveje, om differencen mellem de tre år gamle ansøgninger og beskrivelserne i interviewene hænger sammen med, at de genkalder sig deres daværende motivation med udgangspunkt i deres nuværende forståelse, altså om motiverne har ændret sig med tiden – om det der var vigtigt for de studerende tre år tidligere er mindre vigtigt tre år senere, eller om motivationsskrivelserne snarere er et udtryk for de studerendes forventninger til, hvad man bør skrive i en ansøgning for at opnå optag.

Med dette udgangspunkt kan man konkludere, at selvom de forskellige kategorier genfindes i materialet, yder data ikke støtte til hypotesen om, at man kan kategorisere ansøgere som primært motiverede i en særlig retning. Således er der typisk flere forskellige tungtvejende årsager til at begynde på et universitetsstudie, ligesom vægtningen mellem de forskellige motiver tilsyneladende forandrer sig over tid. På den baggrund kunne en hypotese være, at Lorentsens og Niemanns kategorisering har større værdi som et redskab til at beskrive forskellige motiver, der kan ligge til grund for studerendes beslutning om at påbegynde en uddannelse end som et selektionsværktøj, der kan medvirke til at skelne mellem studerende for på den baggrund at tilrettelægge undervisningen efter den enkelte studerendes særlige bevæggrunde.

Ad. 2) En af grundene til, at det kan være vanskeligt at operere ud fra Lorentsens og Niemanns kategorier, er, at beslutningen om at begynde på en masteruddannelse kun i de færreste tilfælde træffes af den studerende alene. Eftersom det i langt de fleste tilfælde er arbejdsgiveren, der betaler uddannelsen, er arbejdsgiveren ganske naturligt også involveret i beslutningen om at påbegynde denne uddannelse. Således er det i mit datamateriale tydeligt, at personlige motiver blandes sammen med organisatoriske motiver. Et af mine styrende spørgsmål i denne forbindelse omhandler, hvorvidt det på baggrund af de studerendes beretninger er muligt at sige noget mere alment eller generelt om disse organisatoriske motiver. Selvom mit kvalitative materiale ikke muliggør en kategorisering med udgangspunkt i et statistisk signifikant antal besvarelser, mener jeg på baggrund af de studerendes beskrivelser at kunne identificere tre forskellige organisatoriske begrundelser for at investere i uddannelse. Jeg har valgt at indramme disse begrundelser i et transferperspektiv.

Først og fremmest kan man skelne mellem virksomheder, som aktivt engagerer sig i de studerendes uddannelse og dermed i transferprocessen, og virksomheder, som forholder sig passivt, og derved lader de studerende om at gøre transferarbejdet. Man kunne også kalde denne skelnen for en skelnen mellem *transfer-aktive* og *transfer-inaktive* virksomheder. Transfer-aktive virksomheder, kan siges at være de virksomheder, som engagerer sig i medarbejdernes uddannelsesforløb, som formulerer deres klare forventninger til sammenhængen mellem uddannelsen og medarbejderens arbejdsindsats og som aktivt støtter op om forløbet for på denne vis at signalere overfor medarbejderen, at investeringen har betydning for virksomheden.

I denne forbindelse er det nok så interessant, at kun én virksomhed i mit datamateriale kan siges at falde ind under kategorien transfer-aktiv. Dette kunne eventuelt have sammenhæng med, at de fleste virksomheder i min undersøgelse (ifølge de studerende) i højere grad baserer deres beslutning om at investere i uddannelse på et stabiliserende motiv (et ønske om at fastholde organisationens nuværende funktionsmodus) fremfor et udviklingsmotiv. Et fokus på stabilitet medfører ganske paradoksalt, at de transfer-inaktive virksomheder

tenderer til at bruge deres investeringer i uddannelse – deres udviklingsmidler – til at fastholde status quo. Dette bliver særdeles tydeligt, når uddannelse til medarbejdere gives ud fra et ønske om at fastholde medarbejderen i sin nuværende position med de nuværende arbejdsopgaver, men kan også ses i de tilfælde hvor medarbejderen ved nyansættelse får forhandlet en uddannelse med i hatten som en form for ”sign-on-fee”⁷⁶, eller får overbevist en ny arbejdsgiver om at betale for den resterende del af uddannelsen.

Endelig kan man tale om en sidste gruppe virksomheder, der kan betegnes som *transfernaive*. Modsat de transfer-inaktive virksomheder, der i bund og grund ikke fokuserer på uddannelsens organisationsoptimerende potentiale og dermed på transfer, har disse virksomheder i princippet et organisationsudviklende sigte med deres investering i uddannelse og minder i deres retorik således på mange måder om de transfer-aktive virksomheder. Imidlertid bærer deres handlinger præg af en implicit forståelse af transfer som en mere eller mindre automatisk proces, altså som noget der kommer af sig selv. Derfor fokuserer disse virksomheder primært på at forbedre medarbejdernes formelle kvalifikationer ud fra den implicite antagelse, at et sådan kvalifikationsløft nødvendigvis vil forøge virksomhedens mulighed for forbedret output. Fokus er dermed på kvalifikationer fremfor kompetencer, på formel uddannelse fremfor arbejdspladsudvikling, på uddannelse fremfor transfer.

Ad. 3) Mit datamateriale giver ikke noget klart overblik over den ledelsesmæssige involvering i fasen, der leder frem til de studerendes optag på deres masteruddannelse. Det er således vanskeligt at sige noget generelt om de studerendes oplevelser, eftersom der er betydelige variationer de studerende imellem. Dog kan man som påpeget tidligere i kapitlet trække en skillelinje mellem studerende, hvis leder har involveret sig i processen og studerende, som selv har haft hele ansvaret med at finde en relevant uddannelse og derefter argumentere for uddannelsens nødvendighed. Endelig er der en lille gruppe, som selv har betalt, og som derfor ganske naturligt ikke har involveret deres ledelse. Selvom jeg som sagt ikke er i stand til at udstikke klare kategorier for ”ledelsesinvolveringsstrategier”, er der alligevel flere transferrelevante forhold fra kapitlet, som jeg vil trække frem.

For det første finder jeg det interessant, at adskillige studerende peger på deres tætte forhold til nærmeste leder som et vigtigt parameter i forbindelse med beslutningen om at påbegynde en masteruddannelse. Dels er det, som tidligere nævnt, kontroversielt i en dansk kontekst at påstå, at subjektive forhold såsom anti- og sympatier spiller ind på beslutninger om at tildele medarbejdere bestemte goder. Endvidere kan en mistanke om sådanne forhold, i hvert fald i en dansk kontekst, føre til lavere selvværd og tro på egne evner (lavere self-efficacy) ud fra en tanke om, at denne begunstiggelse ikke baseres på en faglig vurdering af medarbejderens evner, men skyldes subjektive og emotionelle forhold. Derfor ser man

⁷⁶ Et begreb hentet fra fodboldens verden, hvor spillere ofte får et større beløb ved kontraktindgåelse med en ny klub.

også, at det er de studerende magtpåliggende at gendrive en sådan implicit forestilling i interviewene. Samtidig har interviewene ligeledes vist, at bevillingen af en masteruddannelse kan forøge de studerendes tro på egne evner, da flere fortæller, at de ser lederens støtte og opfordring til at begynde på en masteruddannelse som en anerkendelse af dem og deres arbejde. Dette er væsentligt i et transferperspektiv eftersom tro på egne evner, som nævnt i kapitel 4, korrelerer med læring og transfer. Der kan således, som tidligere nævnt, være en yderligere transfergevinst (ud over de allerede nævnte) forbundet med at ledere er transparente i forbindelse med den beslutningsproces, der går forud for uddannelsesstart – vel at mærke hvis beslutningen beror på forhold, der fremmer den studerendes selvtillid.

Desuden viser mit datamateriale, at der er en gruppe studerende, hvis nærmeste leder er stort set usynlig i processen frem mod uddannelsesstart. Dette gælder især for de studerende, der selv er ledere. Deres ledere er typisk længere væk rent fysisk og beskæftiger sig ofte med noget andet, end de selv gør (eksempelvis ledelse af ledere). Jeg valgte at centrere et af mine undersøgelsesspørgsmål omkring de studerendes ledelse, eftersom ledelsesmæssig opbakning i langt de fleste undersøgelser korrelerer positivt med transfer. På den baggrund kan man hævde, at det forekommer noget problematisk, at disse studerende får ganske lidt støtte fra deres distante ledere. Imidlertid skal man være opmærksom på, at der er ganske få transferundersøgelser, som beskæftiger sig med ledere. Det er derfor relevant at overveje, om den manglende ledelsesmæssige involvering er et problem i denne specifikke sammenhæng? De fleste forskere peger på, at en af de væsentligste årsager til, at ledelsesmæssig støtte fremmer transfer, er, at lederen har mulighed for at medvirke til, at medarbejderen tildeles transferrelevante arbejdsopgaver under (og efter) uddannelsesforløbet – at de har mulighed for at præstere (Baldwin og Ford 1988). Imidlertid forholder det sig lidt anderledes for denne specifikke gruppe medarbejdere, som qua deres lederposition har endog særdeles gode muligheder for selv at tilrettelægge deres arbejde, og dermed planlægge transferrelevante aktiviteter undervejs og efter forløbet afslutning. Således kan det i denne sammenhæng opfattes som et mindre problem (i transferhenseende), at de studerendes ledelse ikke involverer sig i uddannelsen. Faktisk skal vi i næste kapitel se, at nogle af de studerende lige frem betragter det som en fordel.

Ud over at beskæftige sig med emner, der relaterer sig til de tre undersøgelsesspørgsmål, har kapitlet fokuseret på de studerendes tanker om at begynde på en uddannelse samt måderne, hvorpå de har forberedt sig på det kommende forløb. Også på dette punkt blandes personlige og organisatoriske interesser sammen. Dette bliver eksempelvis tydeligt, når man ser på de aftaler, som de studerende laver med deres arbejdsplads forud for studiestart med hensyn til tid og betaling. Mens langt de fleste får betalt deres uddannelse af deres arbejdsgiver, investerer næsten alle en væsentlig del af deres fritid i forløbet, eftersom arbejdsopgaver og i mange tilfælde arbejdstid under uddannelsen forbliver på

samme niveau som forud for uddannelsesstart. Fra et lærings- og transferperspektiv forekommer dette ganske uheldigt eftersom tid til at lære og omsætte læringen i arbejdsdagen på denne vis skal ligge ud over de sædvanlige arbejdsopgaver. Når man samtidig tager højde for, at de studerende i denne undersøgelse er ledere eller konsulenter med en arbejdsuge, der sjældent begrænser sig til 37 timer, forekommer det som et vanskeligt udgangspunkt, særligt for de studerende hvis arbejdsplads kan betegnes som transfer-inaktive eller transfernaive. I disse tilfælde overlades transferarbejdet til den studerende, der skal bygge bro mellem uddannelse og arbejdsplads – vel at mærke når alle de almindelige driftsopgaver er løst. På denne vis bliver det fritiden og familien, der kommer til at holde for. Måske er dette en væsentlig årsag til, at mange først begynder en masteruddannelse, når børnene er blevet store og familieforpligtigelserne tilsvarende mindre. På trods af de færre familiemæssige forpligtigelser oplever mange studerende alligevel, at masteruddannelsen belaster deres familie- og (særligt) fritidsliv.

Hermed afsluttes kapitel 7, som fokuserer på de studerendes oplevelser og tanker frem til uddannelsesstart. I det følgende kapitel skal vi se på tiden under uddannelsen.

Kapitel 8: Tiden under uddannelse

I dette kapitel vil jeg fokusere på tiden, mens de studerende er i gang med deres uddannelse. Kapitlet behandler andet underspørgsmål i afhandlingens problemformulering: *Hvordan lærer de studerende? Hvilke forhold i uddannelsesmiljøet og på arbejdspladsen oplever de studerende som henholdsvis støttende eller hæmmende for læring og transfer?* Endvidere fokuserer kapitlet på følgende to underspørgsmål:

- På hvilke måder kan PBL siges at fremme og/eller hæmme læring og transfer for masterstuderende?
- Hvilken betydning har den konstante vekselvirkning mellem uddannelse og arbejdsplads samt uddannelsens pædagogiske bestræbelse på at forene de to kontekster for de studerendes læring?

Spørgsmålene besvares sidst i kapitlet. Udover at beskæftige sig med ovenstående spørgsmål, vil kapitlet fokusere på selve studenterrollen, herunder de studerendes beskrivelser af, hvorledes man som deltidsstuderende med fuldtidsarbejde må kæmpe for at få enderne til at nå sammen. Ud over interviewene inddrages de studerendes specialer som konkrete eksempler på projektarbejde under uddannelsen⁷⁷. Specialerne er interessante, fordi der modsat de tidligere semestres opgaver, er absolut frihed i forhold til valg af metode og tematisk indhold. Specialet bør således i vid udstrækning afspejle de studerendes optagetheder og præferencer med hensyn til såvel emne som arbejdsform.

Master i Organisatorisk Coaching

Dette kapitel indledes med en kort beskrivelse af MOC, herunder uddannelsens konkrete opbygning og pædagogiske udformning, hvilket forhåbentligt vil lette forståelsen af de studerendes beskrivelser af deres uddannelsesoplevelser⁷⁸. MOC er som de fleste andre masteruddannelser bygget op som en deltidsuddannelse, der strækker sig over fire semestre på sammenlagt to år. Hvert semester har en studiebelastning svarende til 15 ECTS-point. Uddannelsen er sammensat af en række forskellige moduler såsom "læring og coaching i teoretisk perspektiv", "Videnskabsteori og metode 1" osv.⁷⁹ I praksis er modulerne imidlertid integrerede i undervisningen på semesterets seminarer, og semestrets forskellige moduler prøves derfor ved én og samme prøve. De første tre semestre er bygget op om hver sin faglige temaramme:

- 1. semester: Coaching i interpersonelle relationer
- 2. semester: Coaching af grupper og team
- 3. semester: Organisatorisk coaching

⁷⁷ Se bilag 11 for en oversigt over de studerendes specialer.

⁷⁸ Interviewene kan nemlig i denne forbindelse muligvis forekomme en anelse indforståede, eftersom både interviewer og den interviewede har et indgående kendskab til uddannelsen.

⁷⁹ For en nærmere beskrivelse af alle moduler og læringsmål henvises til studieordningen (Bilag 4).

På hvert af disse tre semestre skal de studerende gennemføre et projektarbejde og udforme et skriftligt produkt i forbindelse med dette arbejde. Hvert semester har qua sin faglige tematik nogle rammer og betingelser, både hvad angår fagligt indhold samt videnskabelig metode. Eksempelvis skal de på første semester videooptage og efterfølgende analysere en coachingsamtale, mens der på tredje semester er krav om, at de studerendes projekt bygger på aktionsforskningslignende principper. På fjerde semester er der imidlertid ingen krav til hverken indhold eller metode. Begge dele kan således frit vælges inden for uddannelsens faglige område alt efter den studerendes interesser og præferencer. Dermed er specialet også eneste mulighed for studerende, som ønsker at lave et rent teoretisk projekt, da der på de tre tidligere semestre er krav om empiriinddragelse.

Ud over projektarbejdet består et semester på MOC af forskellige andre elementer. På alle fire semestre er der, som nævnt i forrige kapitel, tre seminarer af tre dages varighed. Seminarerne er typisk karakteriseret ved at være en blanding af forelæsninger, plenumdiskussioner, øvelser samt andet gruppearbejde. Derudover er der på hvert semester afsat to arbejdsdage, hvor de studerende i mindre regionsgrupper (typisk 4-6 studerende) mødes med en vejleder. Desuden tilbydes de studerende 2 coachingsamtaler af to timers varighed per semester med en fagperson med tilknytning til uddannelsen. Endelig er der mulighed for, at projektgruppen eller den enkelte studerende mødes med sin vejleder⁸⁰ i forbindelse med den tekstnære opgavevejledning. Nedenfor ses en grafisk fremstilling af et typisk semester (i dette tilfælde 1. semester for årgang 2013):

⁸⁰ Dog foregår størstedelen af vejledningen gennem onlineforum, mail, skype og telefon, da de studerende er bosat over hele landet.



Figur 6 – Semesteroverblik.

Efter denne beskrivelse af uddannelsens opbygning og indhold er det nu blevet tid til at se på de studerendes oplevelser og beskrivelser.

Problembaseret projektarbejde

I dette afsnit vil jeg beskæftige mig med de studerendes beskrivelser af de opgaver, som uddannelsen har stillet dem gennem deres studietid. Som jeg kort nævnte i sidste kapitel, er et ofte overset forhold ved længere deltidsuddannelsesforløb de organisatoriske transfergevinster undervejs i studiet, som blandt andet kan fremmes gennem projektarbejde. På Aalborg Universitet er problembaseret projektarbejde (PBL) en integreret del af universitets overordnede pædagogik. Dette gælder også for MOC, som endvidere er kendetegnet ved et markant fokus på empirisk projektarbejde samt en bestræbelse på at aktivere de studerende i frembringelsen af denne empiri. Uddannelsen søger på denne måde at "tvinge" de studerende til at tænke i koblinger mellem uddannelse og praksis, hvilket langt de fleste opfatter som hjælpsomt og vigtigt for deres læring. Samtidig kan dette meget praksisorienterede fokus også virke begrænsende for studerende, der hellere vil fokusere på studiets teoretiske del. Særligt udfordret er imidlertid de studerende, som står uden arbejde og dermed uden en organisatorisk praksis de kan koble teori op på⁸¹. Disse

⁸¹ Det er naturligvis et fåtal, der står i denne situation qua uddannelsens forholdsvis høje pris. Der er dog enkelte, der har mistet deres job undervejs i forløbet, ligesom enkelte på de senere årgange (der ikke indgår i denne undersøgelse) er kommet ind med støtte fra A-kassen i forbindelse med de nye dagpengeregler.

studerende er ofte afhængige af muligheden for at arbejde sammen med andre studerende og på den måde få adgang til en organisation – et emne jeg vender tilbage til senere i kapitlet.

Som det fremgår af ovenstående, vil der på langt de fleste masterhold være divergerende holdninger til spørgsmålet om vægtningen mellem teori og praksis. Dette spørgsmål er derfor også et tilbagevendende diskussionsemne internt mellem underviserne samt mellem undervisere og studerende. Min oplevelse er dog, at flertallet af de studerende på MOC – på trods af glæden ved mødet med det teoretiske univers – er særdeles optagede af teoriernes praktiske omsættelsesaspekt, altså hvad teorien kan bruges til. Når man ser på de studerendes specialeafhandlinger, er det også tydeligt, at de fleste vægter at have et praksiselement med i deres akademiske projektarbejde. Kun én af de 19 studerende har lavet et rent teoretisk speciale, mens det for alle de øvrige gælder, at de har indsamlet empiri i varierende mængder. Der er imidlertid flere andre interessante forhold ved de studerendes specialer, som jeg gerne vil fremhæve i denne forbindelse, da det kan medvirke til at illustrere, hvilke præferencer de studerende har i forbindelse med projektarbejdet.

Langt de fleste har valgt at henlægge deres projektarbejde i deres egen organisation eller for de selvstændige konsulenter vedkommende at udforme det i forlængelse af deres daglige praksis. På denne vis bliver det akademiske arbejde i mange tilfælde til noget, der kan passes ind i en almindelig arbejdsdag, eftersom projektarbejdet ligger i forlængelse af det arbejde, den studerende alligevel skulle lave. Et godt eksempel på denne arbejdsform er specialet "*Skal MUS på MUSEum?*"⁸², i hvilket den studerende undersøger, hvordan man kan udvikle organisationens MUS-koncept *samtidig* med, at han afholder de årlige MUS-samtaler. Dette eksempel illustrerer ligeledes et andet træk ved specialerne. I langt de fleste tilfælde er de studerende således i forbindelse med frembringelse af data⁸³. For 11 af de 15 specialer gælder det, at det er de studerende, der – enten alene eller sammen med andre – foretager de konkrete datagenererende handlinger, som afhandlingerne bygger på⁸⁴. Adskillige nævner i den forbindelse, at de er inspireret af aktionsforskning i deres metodevalg. Dette handlingsorienterede fokus afspejler sig ligeledes i de studerendes problemformuleringer, der i langt de fleste tilfælde har et aktivt forandringssigte, hvorfor deres problemformuleringer typisk tager udgangspunkt i spørgsmål, der begynder med ordene: "kan man" eller "hvordan". Endvidere vil jeg fremhæve det forhold, at mindre end halvdelen af specialerne bruger termen "coaching" i titel eller problemformulering. På trods af uddannelsens titel og fokus kan man således konstatere, at de studerende i løbet af deres toårige uddannelse i væsentlig udstrækning er blevet optaget af andet end coachingspecifikke problemstillinger. Optagetheden af coaching og coachingteknikker var jo

⁸² Bilag 11..

⁸³ Typisk handler dette om, at de arbejder på at skabe udvikling eller forandring *samtidig* med, at de indsamler data, der kan skabe øget viden om den organisatoriske forandringsproces, de er i gang med at initiere.

⁸⁴ For tre af de resterende specialer er data indhentet gennem kvalitative interviews, mens det sidste (som tidligere nævnt) er et rent teoretisk speciale.

ellers i samtlige motivationsskrivelser (som vi så i sidste kapitel) en væsentlig begrundelse for at søge optag på uddannelsen⁸⁵. En sidste ting, jeg vil fremhæve i forbindelse med min gennemgang af de studerendes specialeprojekter, er, at 8 ud af 19 studerende har valgt at arbejde i grupper. Gruppearbejde er en integreret del af "Aalborgmodellen" og derfor også en vigtig del af MOC. Som Olivera og Strauss (2004) beskriver, kan der være væsentlige transferencevinster forbundet med kollaborative undervisningsmetoder, men som vi skal se senere i dette kapitel, er der imidlertid ligeledes nogle udfordringer ved gruppearbejdet, som specifikt knytter sig til masteruddannelser.

Projektarbejde som brobygningsremedie

Efter denne gennemgang af de studerendes specialer skal vi i de følgende se, hvorledes de studerende selv beskriver deres oplevelser med projektarbejde, og hvordan dette arbejde har hjulpet dem til at bygge bro mellem uddannelse og praksis:

N: Kan du komme med konkrete eksempler på, hvad du har gjort for at bygge bro?

A: Ja, det jeg gjorde var, at jeg sagde, "nå men nu må jeg tro på det, og så må jeg se, hvad jeg lærer af det. Nu må jeg gå helhjertet ind i det, eller i hvert fald fremstå som om jeg går helhjertet ind i det". Derfor gik jeg hjem og lavede et projekt med mit lederteam – mellemlidergruppen. Og jeg må sige, at jeg er imponeret over, hvor meget tillid de faktisk har til mig, og hvor meget anerkendelse jeg får fra dem. Så da jeg kom og sagde, "at nu laver vi det her", så gik de 100 procent ind i det. Og så blev jeg lige pludselig vidne til en proces eller spiral, der kørte lidt af sig selv, fordi de andre bidrog jo. Mine mellemledere bidrog med data, og vi skulle lave et projekt om, hvordan de blev et godt højtydende team. De arbejdede seriøst, og så foldede der sig en masse resultater ud, og vi *blev* et højtydende team, og jeg gjorde jo bare det, at jeg brugte de værktøjer, som jeg var blevet præsenteret for (5C: 4).

Ud over at fungere som et konkret transfereksempel er der flere pointer fra citatet, som jeg gerne vil trække frem. Først og fremmest illustrerer citatet et af de studerende ofte påpeget forhold, nemlig at transferprocessen i mange tilfælde forløber nemmest og mest tilfredsstillende, når uddannelse og arbejde kan kombineres, uden at man egentlig tænker over, at det er det, man gør. I ovenstående tilfælde er lederen således blot i gang med at lede sit mellemliderteam, og projektarbejdet bliver i princippet blot en udvidelse af dette ledelsesarbejde. Imidlertid er det ikke altid lige let at gennemføre et projektarbejde samtidig med, at man passer sit egentlige arbejde. Eksempelvis giver lederen udtryk for, at hun skal

⁸⁵ Dog kan der være specialer, som behandler emner nært beslægtet med coaching uden at bruge denne term. Det tidligere nævnte speciale er et eksempel på dette, idet dets omdrejningspunkt - MUS-samtalen – kan siges at være nært beslægtet med coachingsamtalen.

overvinde sig selv for at gå i gang. Selvom projektarbejdet simulerer hendes normale arbejde, er der alligevel en usikkerhed, der skal overvindes. Denne usikkerhed kan blandt andet skyldes det uvante i den akademiske arbejdsform (se sidste kapitel) og i den forbindelse angsten for at komme til at fremstå mindre sikker og kompetent, end mange ledere bryder sig om. Netop dette aspekt fylder i høj grad hos lederne i min undersøgelse. Det kan være vældigt vanskeligt og potentielt angstprovokerende at påtage sig rollen som studerende med de forventninger og beføjelser, der følger med denne position, når man til hverdag er vant til at bestride den væsentligt mere magtfulde rolle som leder og øverste ansvarlige. Flere fortæller således, at de skal overvinde sig selv for at turde påtage sig rollen som studerende og forsker i egen organisation - Et emne jeg vil vende tilbage til senere i kapitlet.

Lederen, der citeres ovenfor, beskriver endvidere, hvordan uddannelsens indhold ("de værktøjer, som jeg var blevet præsenteret for") tilsyneladende let lader sig integrere i det daglige arbejde og på denne vis kommer til at indgå i hendes samlede "værktøjskasse". Det virker således som om, at teorien i dette tilfælde ganske problemfrit lader sig integrere i praksis. Dette er dog, som vi skal se i det følgende afsnit, ikke tilfældet i alle sammenhænge.

Teori og praksis eller teori vs. praksis?

Flere studerende giver udtryk for, at der synes at være en afstand mellem den teoretiske uddannelse og den praktisk orienterede dagligdag på arbejdet, hvilket til tider har vanskeliggjort transferprocessen. Således har flere den oplevelse, at den akademiske teori fremstår som noget, der ikke rigtigt er foreneligt med det konkrete arbejde udenfor universitetets mure. På den måde kommer enkelte af de studerende til at opfatte uddannelse og arbejde som to uafhængige verdner, der ikke rigtigt taler samme sprog. Denne oplevelse kan have flere mulige årsager. På et teoretisk plan kan man henvise til den i kapitel 4 skitserede distinktion mellem generel og specifik transfer (side 60) eller Illeris skelnen mellem tilpasningsorienterede- og udviklingsorienterede læreprocesser (side 54). Generel transfer volder ofte større vanskeligheder end specifik transfer, eftersom de generelle principper og teorier forudsætter et større oversættelsesarbejde for at kunne blive bragt til anvendelse i nye sammenhænge end mere specifik (instrumentel) læring. Sådanne oversættelsesproblemer kan naturligvis have flere udgangspunkter. Eksempelvis retter en af de studerende, der beretter om denne oplevede distance mellem teori og praksis, problematikken indad og mener, at det nok især skyldes hans egen tilgang til studiet samt hans arbejdsmæssige vilkår, som ikke lader sig påvirke af nye teoretiske idéer – arbejdet er nu engang, som det er, og det kan der ikke ændres på. Andre nævner, at problemet delvist skyldes, at den akademisk funderede uddannelse ikke er parat til at møde en praksis- og produktionsorienteret hverdag. Transferdistancen er ganske enkelt for lang. En stiller eksempelvis spørgsmålstegn ved det formålstjenlige i at bruge så megen tid på emner som videnskabsteori og forskningsmetodik. For denne studerende bliver det svært at skabe en kobling mellem disse abstrakte fag og hverdagens mere konkrete indhold. Hun

oplever i den forbindelse, at universitetet har en tendens til at lukke sig om sig selv og egne interesser – forskning og vidensproduktion – mens det glemmer eller overser de studerendes primære motivation for at tage uddannelsen, nemlig muligheden for at uddannelsen kan berige det praktiske arbejdsliv. Dog er det ikke i alle tilfælde, at afstanden mellem teori og praksis opfattes som en transferbarriere. I visse tilfælde kan det også fungere som en øjenåbner, der kan hjælpe de studerende til at sætte spørgsmålstejn ved og dermed udfordre den gængse praksis på deres arbejdsplads.

B: Undervejs fandt jeg dog ud af, at det nok ikke var det hele, når vi taler teori, som var lige anvendeligt i den kontekst, jeg kom fra. I særdeleshed på 2. semesters opgave, hvor vi arbejdede med teamudvikling og teamcoaching, der havde jeg en idé om, at Jungs typologi, som vi bruger meget tid på i min organisation, og Tuckmann's teori om udviklingen fra gruppe til team var noget, som jeg ville bringe i spil til 2. semesteropgaven. Og det viste sig bare, at den akademiske kontekst gjorde det ekstremt svært at retfærdiggøre, at man brugte det til det, som vi brugte det til i XXX på det tidspunkt. Dermed ikke sagt at det ikke virkede, for det havde vi oplevelsen af, at det gjorde, men vi kunne ikke rigtigt videnskabeligt bruge det til noget som helst.

N: Igennem det akademiske arbejde var du med til at stille spørgsmålstejn ved den måde I greb tingene an på?

B: Ja i høj grad. Dermed ikke sagt, at man ikke kunne gøre det sådan. Men det, som var åbenlyst smart, inden jeg startede på Aalborg, viste sig at være utroligt svært at få verificeret videnskabeligt. Det var nogle forkerte paradigmer. Det var nogle pærer og bananer, der på en eller anden måde skulle sættes op mod hinanden, hvilket ikke kunne lade sig gøre, og det var jeg simpelthen ikke bevidst om, inden jeg startede. Så et er jo, at jeg fik koblet til praksis – om end med et noget andet udfald, end jeg havde håbet (5N: 7-8).

Denne studerende oplever ligeledes, at teori og praksis på sin vis er uforenelige. Han bruger imidlertid denne inkompatibilitet som et redskab til at stille spørgsmålstejn ved egen praksis og dermed udfordre de bærende logikker på hans arbejdsplads – ”Hvordan kan det være, at teorien fra studiet ikke umiddelbart synes at bekræfte, hvad jeg indtil nu har taget for givet?”. På denne måde opstår der, som den studerende også selv nævner, en kobling mellem teori og praksis. Som vi tidligere har set, pointerer Hesketh (1997) netop, at opgaveløsning, der munder ud i et andet resultat end forventet og håbet, kan have en positiv transfereffekt, eftersom dette fejlslagne resultat tvinger den studerende til refleksion. Heskeths forskning indikerer at transferpotentiallet i mislykkede projekter i visse tilfælde rent faktisk overstiger potentiallet i succesfulde projekter. Dette kan måske være særligt vigtigt i undervisningssammenhænge, der fokuserer på omsættelse af abstrakt og

generel viden i konkret praksis gennem projektarbejde, eftersom denne arbejdsform medfører en betydelig risiko for at ende ud med et andet resultat end forventet (og eventuelt ønsket).

Beskrivelsen ovenfor kan ses som et eksempel på, hvad jeg i kapitel 4 kalder en udviklingsorienteret læreproces, der jo netop er kendetegnet ved at udfordre den lærendes implicitte og eksplicitte antagelser. Men selvom den studerende påpeger tilfredsheden over at have fået udfordret sine antagelser og dermed opnået en større indsigt gennem sit fejlslagne projekt, sporer man alligevel en vis skuffelse i hans beretning. Denne skuffelse kan muligvis have sammenhæng med de modstridende logikker, der kan siges at herske i henholdsvis uddannelsesrummet og på arbejdspladsen (Stegeager et al 2013, Jørgensen 2004), og som bliver tydeliggjort gennem projektarbejdet. Den akademiske opgaves mål er som udgangspunkt at af- eller bekræfte en hypotese (eller en problemstilling), og universitetets logik er i den sammenhæng vidensproduktion. Den styrende logik i arbejdsammenhænge er derimod i langt de fleste tilfælde produktionsorienteret. Som beskrevet tidligere søges disse to logikker i langt de fleste af de studerendes opgaver forenet, f.eks. ved at spørge til om teori X kan gavne virksomhed Y's måde at gøre Z på. Problemet i denne sammenhæng er, at den universitære logik ikke skelner mellem et positivt og et negativt svar på ovenstående spørgsmål. Opgaven kan blive lige god uanset det organisatoriske udkomme af anstrengelserne. Det samme gælder imidlertid ikke for den organisatoriske logik – her er alle udkomme ikke lige velkomne, eftersom et negativt svar ikke hjælper til at fremme det overordnede mål – forbedret opgaveløsning og produktivitet. Distinktionen mellem positiv og negativ transfer (side 60) hører således i høj grad til produktionens logik, mens den ikke forefindes i den universitære logik. Dette dilemma er et tilbagevendende samtaleemne mellem undervisere og studerende, som til tider har endog særdeles vanskeligt ved at acceptere den akademiske logiks indbyggede produktivitsrelativisme. Måske er dette forhold en af grundene til, at de studerende i vid udstrækning udviser begejstring for aktionsforskning som videnskabelig metode, eftersom denne tilgang jo netop er kendetegnet ved en systemoptimerende normativitet. Da aktionsforskning, som vi så i gennemgangen af de studerendes specialer, er en yndet arbejdsform og også den del af uddannelsens pædagogiske setup, som de studerende oftest nævner i interviewene, skal vi i næste afsnit se nærmere på denne særlige variant af PBL.

Projektpædagogik og aktionsforskning – Organisatoriske opdagelsesrejser

Som tidligere nævnt tager MOC's fortolkning af "Aalborgmodellen" udgangspunkt i et udtalt fokus på læring uden for klasserummet. Netop uddannelsens fokus på at de studerende bringer teorien i anvendelse i praksis, fremhæves af langt de fleste studerende som særdeles hjælpsomt og væsentligt for deres læring. Denne insisteren på praksis som læringsarene bliver stadig mere betydningsfuld gennem uddannelsen for at blive den dominerende pædagogiske strategi på tredje semester, hvor de studerende i deres projektarbejde skal arbejde med aktionsforskning som organisationsudviklende metode. At

denne aktionsforskningsinspirerede variant af PBL er en væsentlig del af MOC's pædagogiske setup tydeliggøres også i og med, at halvdelen af de studerende i interviewene specifikt henviser til aktionsforskning som en vigtig didaktisk hjælpeforanstaltning i forhold til deres brobygningsarbejde mellem teori og praksis, mens begrebet "PBL" eller "problembaseret projektarbejde" ikke nævnes en eneste gang i de 19 interviews.

N: ... Kan du give nogle eksempler på, hvordan du undervejs i uddannelsen arbejdede på at bygge bro mellem uddannelse og praksis?

C: Ja altså faktisk var det jo ikke det, der var interessant for mig som udgangspunkt, fordi jeg fik at vide på studiet, at det var sådan, jeg skulle gøre det. Jeg havde egentlig ikke den store tiltro til, at det ville betyde noget – altså at det kunne have nogen betydning for min læring og for min organisations læring. Men der må jeg indrømme, at noget at det, der har bidraget rigtig meget til mit ledelsesliv, er den erkendelse af, at det faktisk bidrog meget til min læring og faktisk også bidrog meget til organisationens læring.

N: Så det, der har bidraget, er uddannelsens insisteren på, at du skulle bringe det tilbage til organisationen?

C: Ja, der hvor vi skulle forske i egen praksis, det har rykket noget (5C: 4).

Som vi så i sidste kapitel er det kun et fåtal af de studerende, som ved uddannelsesstart har en klar forestilling om, hvordan de konkret vil arbejde på at sikre, at uddannelsen implementeres i deres arbejdsliv. Måske er det derfor, at langt de fleste peger på uddannelsens orientering mod praksis som en hjælpsom strategi. Eftersom eksamen kun kan bestås ved at indsamle empiri, tvinges de studerende til at opsøge organisatoriske problemer – problemer som de ofte har arbejdet med tidligere, men som de nu får lejlighed til at se på med andre briller. På denne vis hjælper det problemorienterede projektarbejde de studerende med at kombinere uddannelse og arbejde, hvilket ud fra et transferperspektiv kan have positive konsekvenser, eftersom studerende, som Wahlgren (2010) nævner, i højere grad vil tendere til at bruge deres nye viden, såfremt indholdet i undervisningen har væsentlige sammenfald med den organisatoriske kontekst (jævnfør Thorndikes teori om identiske elementer). Langt de fleste studerende fremhæver uddannelsens tvang eller dette lille skub bagi som særdeles hjælpsomt. Flere studerende fortæller således, at dette krav, som medfører, at de presses ud af deres komfortzone og tvinges til at anlægge en særlig faglig vinkel på deres arbejdsliv, har givet dem mod til at iværksætte initiativer og facilitere processer, de ellers ikke ville have turdet binde an med. Uddannelsen giver dem så at sige rygdækning – "Det er ikke bare mig, der synes, at dette er en god idé. Det er min uddannelse og den teori, jeg står på skuldrene af, som siger, at jeg skal gøre det således". Denne rygdækning er øjensynligt særligt vigtig i uddannelsessammenhænge, der sigter mod udviklingsorienterede læreprocesser (Illeris

2006) eftersom denne læring fordrer væsentlige forandringer i den lærendes forståelses- og handlemønstre, hvilket i mange sammenhænge kan virke angstprovokerende, særligt når man befinder sig i en ansvarsfuld arbejdsrolle. På denne vis kan det virke lærings- og transferfremmende for den studerende at give slip på rollen som leder, konsulent eller medarbejder og tillade sig at være studerende på opdagelse i egen organisatorisk virkelighed.

Det er dog ikke i alle tilfælde, at uddannelsens fokus på praksis som læringsarena udelukkende opleves som hjælpsomt. Enkelte studerende nævner i denne forbindelse, at det i en travl hverdag til tider kan opleves som et voldsomt pres at skulle igangsætte nye initiativer eller projekter – uanset hvor spændende de måtte være – og presset forøges yderligere, hvis man ikke har adgang til en fornuftig organisatorisk problemstilling. Uddannelsen venter ikke på én. Dette er naturligvis ikke et særegent træk ved masteruddannelser, men eftersom tiden (som beskrevet i sidste kapitel) til at arbejde med projekter, læse litteratur m.m. typisk skal lægges til den normale arbejdstid og arbejdsopgaver, kan det i visse tilfælde opleves som en voldsom ekstra, mental belastning at skulle lede efter egnede problemer i egen organisatorisk kontekst. I disse tilfælde risikerer projektarbejdet, fremfor at berige praksis, at virke som en yderligere stressfaktor, der modvirker den intendede læreproces. I denne forbindelse skal man også tænke på, at PBL (som diskuteret i kapitel 4) med sin optagehed af at sætte den studerende i centrum ved at gøre hende ansvarlig for problemløsning og problemløsning muligvis favoriserer en særlig gruppe studerende, nemlig de såkaldte high-ability learners (Snow og Lohman 1984). Dette kan være et problem på masteruddannelser, hvor en del studerende (som beskrevet i sidste kapitel) opfatter sig selv som mindre dygtige, et emne jeg vender tilbage til sidst i dette kapitel.

Forskning og praksis

En sidste pointe fra ovenstående citat, som jeg vil fremhæve i denne forbindelse, omhandler den studerendes beskrivelse af sig selv som forskere i egen praksis. Som nævnt ovenfor har de studerende divergerende holdninger til, hvorvidt uddannelsens forskningsorientering – både i selve undervisningen samt i projektarbejdet – er transferfremmende. Jeg vil imidlertid ikke sige, at dette spørgsmål ”deler vandene” i mine interviews, eftersom det overvejende flertal af de studerende giver udtryk for stor tilfredshed med den forskningsbaserede tilgang. Dels er der, som beskrevet i sidste kapitel, en del, som ser den universitære forankring som et kvalitetsstempel, og endvidere (og i denne sammenhæng nok så interessant) er der mange, der fortæller, hvorledes de oplever, at den videnskabelige tilgang til praksis medvirker til at kvalificere deres daglige virke.

N: Var det sådan, at du gik og igangsatte små projekter undervejs?

D: Det var egentlig lidt ligesom, jeg arbejder lige nu. Den der lidt opsøgende måde. Det er en måde, jeg godt kan lide at arbejde med i hvert fald lige nu. Det

her med at tage ud og samle viden og spørge pædagogerne – og jeg spurgte også børnene: hvem er den bedste pædagog i verden? Og hvorfor er det en god pædagog? Hvad er det, den pædagog kan? Gå ud og samle viden og så blive klogere på, hvad det er for nogle muligheder, der er. Det der med at italesætte, at det er det, jeg kan se, og det er det, jeg observerer. Og det at være med til at beskrive nogle mål og sætte processer i gang, hvor handlinger til de mål bliver sat, det syntes jeg er enormt spændende (51: 7).

Som beskrevet i sidste kapitel opfatter mange af de studerende sig primært som praktikere, hvis force det er at agere og "tage hånd om problemerne". Gennem deres masterstudium stifter de studerende bekendtskab med en ganske anden måde at møde praksis på. I ovenstående citat beskriver den studerende, hvorledes hun benytter en klassisk akademisk, forskningsorienteret metode i sit arbejde. Her er hun i første omgang ikke ude i et ærinde som "problemknuser" eller "retningsviser". Derimod gennemfører hun en dataindsamlingsprocedure for derved at forøge sin viden om et givent felt – en forøget viden, der potentielt kan kvalificere hendes senere forsøg på at forandre feltet. På denne vis hjælper studiet så at sige den studerende med at lægge bånd på egen handleimpuls, hvorved der gives rum og udfoldelsesmulighed for andre måder at gå til arbejdet på. På denne vis bliver den forskningsorienterede tilgang både et redskab, som de kan overføre direkte i deres praksis, men samtidig bliver forskningsorienteringen også en mere abstrakt mental model, der orienterer de studerende mod en anden form for refleksiv handleparathed.

At arbejde alene eller sammen med andre

Problembaseret projektarbejde på Aalborg Universitet er i langt de fleste tilfælde bygget op omkring projektgruppen. Tanken er, at de studerende gennem gruppearbejdet kan støtte og kvalificere hinandens læreproces. På mange dagstudier er det et mere eller mindre eksplicit krav, at de studerende danner grupper, som fastholdes frem til eksamen. Dette er imidlertid ikke på samme vis et krav på MOC, hvor den geografiske spredning blandt de studerende, forskellige betingelser i forhold til arbejdsbelastning, de relativt kortvarige fælles samlinger m.m. kan gøre det vanskeligt at danne projektgrupper. Alligevel har 18 af de 19 studerende arbejdet i grupper på mindst et af de fire semestre. Langt de fleste har dannet to-mandsgrupper, mens enkelte har arbejdet i en tremandsgruppe. Gevinsterne ved at arbejde i grupper er ifølge de studerende flerfoldige. Dels oplever mange, at det er både lærerigt og inspirerende at have en makker at sparre med i forhold til læsning af teori og skrivning af opgaver. En anden fordel har relation til det tidligere omtalte pres, som visse studerende oplever grundet vanskeligheder med at finde et egnet projektemne i egen organisation. Når de studerende går sammen i par, gennemføres projektopgaven typisk i den ens organisation. På denne vis får man så at sige en organisation og en problemstilling forærende. Samtidig får man også lejlighed til at gå på oplevelse i en anden organisatorisk virkelighed og derved spejle sig selv og sit eget arbejdsliv i denne kontekst.

E: Jeg har jo arbejdet sammen med en medstuderende fra et helt andet fagområde rigtigt mange gange, faktisk hver eneste gang til eksamen.

N: Hvordan hjalp det dig?

E: Mange gange blev jeg bekræftet i at – nogle gange tænkte jeg: "kan det virkelig være så svært at sige de ting i det private?", eller "vi har godt nok god tid i det offentlige". Der var flere gange, hvor jeg tænkte, at "her kunne man godt med fordel tænke noget fra det private ind", og "her er noget fra min verden, der også kunne gøre en forskel i det private" (51: 9).

Ovenstående citat omhandler forholdet mellem det offentlige og private erhvervsliv, men i andre sammenhænge kunne det være forhold såsom: leder og konsulent, omsorg og undervisning, mandefag og kvindefag osv. På trods af de mange positive tilkendegivelser vedrørende gruppearbejde har flertallet af de studerende alligevel valgt at arbejde alene på 4. semester, hvor de skal skrive deres masterprojekt. I de studerendes slutevaluering (Bilag 12) begrundes dette primært med den større fleksibilitet, som soloarbejde medfører samt muligheden for egenhændigt at definere emne og problemstilling. Gruppearbejde kræver, at man indordner sig gruppens fælles beslutninger, hvilket i mange tilfælde kan være både givende og lærerigt, men også tidskrævende og, som vi skal se i det følgende, ikke nødvendigvis lærings- og transferfremmende.

Om alvorlige og mindre alvorlige kontekster

Inden vi forlader dette emne om gruppearbejde og muligheden for at gå på besøg i andre studerendes organisationer, er der en yderligere interessant pointe fra interviewene, som jeg vil fremhæve. Det drejer sig om, hvorledes netop denne oplevelse af at være på besøg kan påvirke de studerendes læring og engagement på forskellige måder.

I en tidligere artikel (Stegeager et al. 2013) har vi beskrevet en af udfordringerne i videreuddannelse som et spørgsmål om at skelne mellem alvorlige og mindre alvorlige kontekster⁸⁶. I artiklen bruger vi primært denne skelnen til at kalde klasserummet

⁸⁶ Denne distinktion udspringer af Gregory Batesons arbejde. I sin artikel "En teori om leg og fantasi" (Bateson 1972) introducerer han en skelnen mellem "alvorlige" og "ikke-alvorlige" kontekster. I denne artikel skriver han, at vi, når vi deltager i "legende aktiviteter" (ualvorlige sammenhænge), konstant henviser til fragmenter af, hvad man kunne beskrive som "alvorlige aktiviteter". Bateson hævder, at vi bruger disse fragmenter som styremodeller for vores leg. Hermed menes, at der i legen indgår adfærd, der simulerer alvorlige aktiviteter, men samtidig markerer den ualvorlige legende kontekst en vigtig betydningsmæssig forskel for selvsamme aktivitet. Således kan to hunde, der leger, imitere den alvorlige (og potentielt dødbringende aktivitet) kamp. Nappet, de blottede tænder og den truende snerren, indikerer alvor alt imens begge er klar over, at dette netop ikke er alvor men blot en leg. Ifølge Bateson er sammenhængen mellem alvorlige og ualvorlige kontekster vigtig for vores læring, idet legen i mange tilfælde kan ses som en forberedelse på deltagelse i alvorlige aktiviteter. Legen giver os mulighed for at øve os i trygge omgivelser. Samtidig er legen imidlertid kun relevant som læringsarena, såfremt legens deltagere kan genkende alvoren i den ualvorlige situation – samtidig med at man er opmærksom på, at dette netop er leg og ikke alvor.

(undervisningskonteksten) for den ualvorlige kontekst, mens arbejdspladsen (produktionskonteksten) beskrives som den alvorlige kontekst. Det er også denne skelnen, der går igen i afsnittet fra kapitel 4 om similaritet og simulatorer (side 74-75). Denne skelnen mellem kontekster kan imidlertid også have andre udgangspunkter end det klassiske skel mellem klasselokale og arbejdsplads. Således bliver det tydeligt i interviewene, at gruppearbejdet belyser et andet aspekt ved dette forhold mellem kontekster:

F: ... På mit andet semester lavede jeg en opgave, som er bundet ind i en anden organisation. Vi havde en generel tematik i forhold til forandringsprocesser, men jeg kunne ikke smide den samme energi ind i arbejdet. Jeg følte ikke, at det gav mening, at jeg gav min opmærksomhed til en anden organisation. Det var ikke motiverende for mig. Jeg kunne sagtens gå ind og skrive en opgave, og det blev en god opgave, og det var en fin proces – men det var ikke motiverende for mig. Hvis vi kigger på det udefra, og jeg ser på, hvad min motivation var, så det var ikke at få et stykke papir ud af det, men i stedet at beskæftige mig med noget, der gav inspiration til de opgaver, jeg sad og arbejdede med. Og det gjorde det ikke i en anden organisation (5J: 6).

Flere studerende fortæller, at det at deltage i projektarbejde på deres medstuderendes arbejdsplads opleves som noget væsentligt forskelligt fra projektarbejde i egen organisation. Selvom ingen af de studerende bruger netop dette ord, mener jeg, at man ud fra deres beretninger med en vis ret kan hævde, at oplevelsen af denne "anderledeshed" kan tilskrives spørgsmålet om, hvor *alvorlig* konteksten opfattes af den studerende. I princippet kan "friheden" eller "uforpligtetheden" i den ualvorlige kontekst fremme kreativitet og læring, fordi man ikke er bundet op af den alvorlige konteksts begrænsende krav og normer. Omvendt kan denne frihed også kamme over i ligegyldighed i tilfælde, hvor den ualvorlige kontekst bliver så ualvorlig, at den mister sin sammenlignelighed med den alvorlige kontekst. Der kan i denne sammenhæng drages en parallel til Thorndikes teori om identiske elementer med den forskel, at Thorndike udelukkende interesserer sig for de ydre rammers ensartethed, mens det i dette tilfælde drejer sig om en persons *oplevelse* af de ydre rammers ensartethed. Hvor Thorndike så at sige tog for givet, at alle ville fortolke stimuli i forskellige kontekster på samme vis, er pointen i dette tilfælde, at transfer forudsætter, at den lærende kan *genkende* de identiske elementer i henholdsvis den alvorlige- og ualvorlige kontekst. Det er således ikke konteksten i sig selv, men individets kontekstualisering, der er af interesse for transferprocessen. En yderligere vigtig pointe er, at det i forhold til de to kontekster er centralt, at konteksterne i dette tilfælde netop *ikke* er identiske. Den ualvorlig kontekst fungerer jo netop kun, så længe den *simulerer* den alvorlige kontekst samtidig med, at deltagerne er klar over, at det er dette, de er i gang med – altså en simulation. Var de ikke klar over dette, ville de jo netop ikke kunne drage fordel af den ualvorlige konteksts

mere frie rammer med dertilhørende muligheder for eksperimenterende læring (Stegeager og Molly 2011).

For den studerende i ovenstående citat mister projektarbejdet sin intensitet eller den kvalitet af bydende nødvendighed, der følger med at arbejde i alvorlige kontekster. Læringen bliver mindre vigtig og kommer i højere grad til at pege tilbage mod studiet end frem mod arbejdet – sammenhængen mellem læring og transfer udviskes. Dette siger samtidig noget om den transferoptimerende kvalitet, der potentielt kan være forbundet med at lave projekter i egen organisation. Projektarbejde i egen organisation har en særlig alvor over sig. Det betyder noget for de studerende, om projektet bliver en succes eller ej. De vover så at sige sig selv gennem projektarbejdet. Denne oplevelse af intensitet i læringssituationen kan potentielt tilføre læringen en særegen kvalitet og styrke og dermed forbedre sandsynligheden for efterfølgende transfer – en gevinst som ikke nødvendigvis følger af uddannelsesforløb gennemført i mindre alvorlige kontekster⁸⁷.

Der kan imidlertid også være væsentlige læringsmæssige kvaliteter forbundet med at befinde sig i den ualvorlige kontekst. Én studerende fortæller eksempelvis, at hun måske burde have lavet alle sine projekter i en anden organisation end sin egen. Denne studerende var ikke tilfreds med sit arbejde og endte også med at skifte arbejde undervejs i forløbet. I hendes tilfælde kan man hævde, at den alvorlige arbejds kontekst blev så alvorlig, at den på denne måde blokerede for det legende og ualvorlige element, der også er en del af det at lære. Eftersom læring og transfer kan ses som en tilpasningsorienteret adfærdsforandring, der fastholdes over tid, betyder dette at en forudsætning for transfer er at de studerende rent faktisk gør noget nyt. Hvis alvoren på arbejdspladsen forhindrer eksperimenter og dermed fastholder den studerende i bestemte rutiner og handlemønstre (se kapitel 4 afsnit 5 om individuel post-træning), hindrer dette læring og transfer.

En anden studerende fortæller på samme vis om friheden ved at forlade sit eget organisatoriske (alvorsfulde) virke som konsulent. Det forhold, at han i sin medstuderendes organisation ikke befinder sig i en betalt relation, fjerner et pres fra hans skuldre. Det reducerer så at sige læringssituationens intensitet og tillader ham at fokusere på projektet ud fra en studerendes optik frem for en betalt konsulents optik. Dette sidste aspekt ved læring i en ualvorlig kontekst er der også en anden studerende, som beskriver.

⁸⁷ Kaveh Shamshiri-Petersen, ph.d.-stipendiat ved AAU, har fulgt en gruppe soldater før, under og efter udsendelse til Afghanistan. Noget af det, han påviser (i sit endnu ikke afsluttede projekt) er, at uanset hvor meget man prøvede, kunne soldaterne ikke optræne de nødvendige og påkrævede færdigheder i Danmark. 'Som-om-kvaliteten' i den danske kontekst (man simulerede bl.a. et afghansk landsbymiljø, og hyrede afghanere til at agere landsbyfolk m.m.) var ikke tilstrækkelig til at nedbryde barrieren mellem tilegnelseskontekst og appliceringskontekst. Til gengæld tilegnede soldaterne sig de nødvendige færdigheder overraskende hurtigt, da de først kom til Afghanistan – muligvis grundet læringsmiljøets ekstreme intensitet og læringens deraf følgende vigtighed. Med fare for at komme til at lyde en anelse plat, var der tale om en lær-eller-dø-strategi i den alvorlige kontekst – Afghanistan.

N: Og i en anden organisation end din egen.

G: Ja.

N: Og hvordan oplevede du læringen i det projekt i forhold til at skulle fortsætte dit eget arbejdsliv?

G: Jeg oplevede, at læringen var mere funderet i mig som menneske, idet jeg var i et andet miljø, end jeg normalt var. Der var en masse, både skrevne og uskrevne regler, der var anderledes end dem, jeg var vant til. Og det betød også, at jeg oftere var nødt til at gøre tingene på en anden måde, end jeg havde været vant til. Det var nok snarere en personlig udvikling, der fandt sted der end en egentlig faglig udvikling (5N: 8).

Netop fordi den studerende befinder sig i et mindre intensivt miljø, har han muligheden for i en vis udstrækning at se bort fra eller i det mindste i mindre grad at bekymre sig om miljøets eksterne produktionskrav og i mere udstrakt grad at fokusere på sin egen læring. Alvoren i produktionskonteksten kan på denne vis medføre, at det lærende element forsvinder ud af det problemorienterede projektarbejde. I stedet for at se sig selv som studerende, der lærer, mens de udfører et stykke arbejde, transformeres de studerende til medarbejdere, der passer deres arbejde, og projektarbejdet risikerer at blive opfattet som et besværlig og forstyrrende element – en tidsrøver der forhindrer medarbejderen i at gøre sit arbejde. At gå på besøg i en anden organisation giver derfor ro til at fokusere på det lærende aspekt i projektarbejdet. Imidlertid er det interessant, at den studerende forbinder læringen fra projektarbejdet i sin medstuderendes organisation med en personlig snarere end en faglig udvikling. Han er så at sige blevet klogere og mere vidende i forhold til sammenhæng mellem teori og en given praksis, men han har tilsyneladende (på samme vis som den studerende, der citeres på side 165) svært ved at se, hvordan denne merviden kan få betydning for hans eget arbejdsliv. Resultatet af projektarbejdet bliver for denne studerende en personlig berigelse, som imidlertid ikke finder vej til hans arbejdsplads. Således mindskes projektarbejdets transferfremmende karakter tilsyneladende for denne studerende, når projektet flyttes over i en mindre alvorlig kontekst.

De mange kasketter

Et sidste emne med relation til problemstillingen med at navigere mellem alvorlige og mindre alvorlige kontekster, har jeg døbt ”problemet med de mange kasketter”. En akademisk, praksisbaseret videreuddannelse som MOC tvinger de studerende til at påtage sig multiple roller af mere eller mindre alvorlig karakter i forbindelse med deres projektarbejde. Dette kan i mange tilfælde føles problematisk, eftersom den ene rolle kan udfordre en anden rolles legitimitet (muligvis grundet den tidligere beskrevne akademiske ”succes relativisme”). Dette så vi ovenfor, hvor konsulenten helst ikke ville lave projekter i

organisationer, som betalte ham for hans konsulentarbejde. Den studerende forklarede, at dette skyldes, at det var sværere at fokusere på egen læring, når nogen betalte ham for at udføre et bestemt arbejde, men i bund og grund er det jo nok ikke betalingen i sig selv, der er problemet. Mit bud er, at betalingen presser den studerende ind i en professionel sælger/køber relation. Han skal dermed påtage sig en rolle, som i hans øjne ikke (eller i hvert fald kun vanskeligt) lader sig forene med rollen som studerende. At administrere de af uddannelsen påtvungne roller er (som tidligere nævnt) imidlertid nok særligt vanskeligt for de studerende, der varetager en lederposition. Lederrollen forbindes ofte med begreber som autoritet, overblik, beslutningskompetence, retningsanviser osv. Som det fremgår af listen, er der en betydelig magt, såvel implicit som eksplicit, forbundet med lederrollen. Når lederen påtager sig den væsentligt mindre magtfulde rolle som studerende, er dette en potentiel udfordring af hans position som autoritet. Dette kan måske især vise sig vanskeligt for nye ledere, som stadig kan føle sig usikre på sig selv i lederrollen:

N: Så du siger, at du blev udnævnt til leder, mens du var i gang med uddannelsen?

H: Ja.

N: Fortalte du dine medarbejdere, at du var i gang med uddannelsen?

H: De vidste godt, at jeg var i gang med uddannelsen, men de vidste ikke, at det var en del af mit semesterprojekt, det som jeg prøvede af sammen med dem. Det fortalte jeg dem ikke. Og det kan man godt spørge sig selv om, hvorfor jeg ikke gjorde. Jeg gjorde det ikke, fordi jeg ikke ville give dem oplevelsen af, at jeg prøvede noget af på dem. Det var en helt ny afdeling, og det var folk, der var samlet alle mulige steder fra, og det var enormt hektisk, så vi skulle finde hinanden samtidig med, at vi havde rigtig travlt. Og så havde jeg ikke lyst til at lægge sådan et usikkert kort ud på bordet samtidig med alle de andre usikre parametre, der var på det tidspunkt. Men jeg kunne sikkert godt have præsenteret det som et stillads for vores arbejde. Det kunne jeg godt. Men det tror jeg ikke, at jeg selv var funderet nok til på det tidspunkt. Jeg gjorde det ikke, fordi de skulle ikke have den tanke, at de blev udsat for noget, jeg ikke var super funderet i endnu (5F: 6).

Flere af de øvrige studerende fortæller ligeledes om udfordringen ved at arbejde problemorienteret i en organisation, man netop er blevet en del af. Som den studerende i citatet ovenfor gør opmærksom på, er det lettere at sætte sig ud over studenterrøllens magtufldkommenhed, når man allerede har opbygget en position i en given organisation.

Et indtryk der bekræftes af de mere erfarne ledere, som ikke på samme måde giver udtryk for problemer med at håndterer multiple roller⁸⁸.

Det er imidlertid ikke kun ledere, som oplever problemet med de mange kasketter. Eksempelvis fortæller en studerende, der var ansat som underviser, at han og en medstuderende arbejdede med et projekt i hans organisation. I løbet af projektet blev de opmærksomme på en række problematiske forhold i organisationen, hvilket førte til, at han måtte træde ud af projektarbejdet og overlade det til sin medstuderende at gøre arbejdet færdigt. Hans position som ansat umuliggjorde (ifølge hans ledelse) hans fortsatte virke som studerende i organisation. Man kan med udgangspunkt i ovenstående hævde, at den pågældende organisation har et hæmmende transferklima, eftersom organisationen tilsyneladende ikke ønsker at støtte op om den studerendes læreproces, men derimod sætter begrænsninger for hans udfoldelses- og dermed hans transfermuligheder. Modsat eksemplet med den transferaktive organisation fra sidste kapitel, er der i dette tilfælde nærmest tale om en organisation, som søger at forhindre ny viden (som ikke passer ind i det eksisterende verdensbillede) i at finde vej ind i organisationen⁸⁹.

Hermed afsluttes dette afsnit om uddannelsens pædagogiske opbygning som mulig løftestang i de studerendes transferarbejde. I den resterende del af kapitlet vil jeg se nærmere på forhold, der kan siges at ligge uden for uddannelsens pædagogiske ramme og dermed mine styrende forskningsspørgsmål. Således skal vi i næste afsnit se nærmere på spørgsmålet om, hvilke organisatoriske faktorer de studerende har oplevet som fremmende eller hæmmende i deres bestræbelser på at få uddannelse og arbejdsliv til at spille sammen.

Organisationen som med- og modspiller

Den afsluttende beskrivelse fra afsnittet ovenfor er samtidig et udmærket eksempel på en mulig organisatorisk transferbarriere. Uddannelsen kan være nok så god, og de studerende nok så motiverede for både at lære og bruge det lærte i deres arbejde, men hvis arbejdspladsen ikke samarbejder, eller (som i ovenstående tilfælde) direkte modarbejder transferarbejdet, bliver det selv sagt en vanskelig opgave for de studerende. Jeg indleder derfor dette afsnit med at se på de studerendes beskrivelser af, hvad man kunne kalde de organisatoriske "transfer benspænd" for efterfølgende at se på den organisatoriske transferopbakning, som de studerende ligeledes beretter om.

En af de problematiske organisatoriske faktorer, som de studerende oftest refererer til, omhandler det tidsmæssige pres på arbejdspladsen, hvilket, som beskrevet i kapitel 4, er en af de transferbarrierer, som forskningen mest konsistent peger på. Som vi så i sidste kapitel,

⁸⁸ Hvilket dog også kan skyldes andre omstændigheder, såsom at de erfarne ledere eventuelt kunne have sværere ved at indrømme problemerne med at tvivle på egen autoritet, når man træder ind i egen organisation som studerende. Jeg har dog ikke fundet hjemmel for en sådan påstand i mine interviews.

⁸⁹ I denne forbindelse er det værd at hæfte sig ved, at en af parametrene i Holton et als. (2000) Transfer System Inventory er 'Åbenhed over for forandringer'.

er det mere reglen end undtagelsen, at tid brugt på uddannelse er noget, der skal lægges uden for arbejdstiden, ligesom der sjældent reduceres i de studerendes arbejdsopgaver. Ikke videre overraskende medfører dette forhold et forøget arbejdspress på de studerende, som skal nå det samme som før samtidig med, at de følger en deltidsuddannelse. Dette medfører selvsagt et behov for prioritering i arbejdsopgaverne, hvilket i flere sammenhænge betyder, at de studerende reducerer i mængden af såkaldte "kan-opgaver" såsom videreformidling af relevant læring og ny indsigt fra uddannelsen til kolleger og ledere. Dette er især en risiko i organisationer, som ikke har formaliseret disse vidensdelingsprocedurer. Dog er formaliseringen ikke i sig selv en garanti for en effektiv vidensdelingsproces. Travlhed er jo ikke kun noget, der rammer medarbejdere under uddannelse. Således fortæller flere studerende, at de nok kan få et rum til at fortælle om deres uddannelse og deres oplevelser, men at de samtidig har en oplevelse af, at deres kolleger nærmest hellere ville være foruden. Ikke fordi det nye perspektiv ikke er interessant eller relevant i bred organisatorisk forstand, men det relaterer sig måske ikke lige til kollegernes igangværende projekter og aktuelle problemstillinger og bliver dermed en distraktion i en travl og presset hverdag. På denne vis risikerer organisationer, der ikke har en klar strategi (en transferstrategi) for, hvorledes viden deles og spredes mellem organisationens medlemmer, at denne viden isoleres hos den enkelte medarbejder, hvilket dels vanskeliggør transferarbejdet, eftersom omsættelse af viden i praksis bliver et individuelt projekt, og samtidig gør organisationen sårbar, eftersom denne viden forsvinder ifald medarbejderen forlader virksomheden.

Det er imidlertid ikke kun den manglende tid, der spænder ben for de studerendes transferbestrebelse. Et andet og (muligvis) beslægtet område handler om det, man kunne kalde organisationens manglende vilje eller lyst til at engagere sig. Som beskrevet i sidste kapitel er der mange forskellige organisatoriske begrundelser for at bevilge medarbejderen en masteruddannelse, hvoraf adskillige i højere grad sigter mod en bevaring af status quo fremfor en udvikling af organisationen. På den baggrund er det måske ikke overraskende, at adskillige studerende fortæller, at deres organisation mere eller mindre forekom dem at være uinteresset i deres uddannelse.

N: Undervejs i det toårige forløb havde du så nogen kontakt til din ledelse i forhold til uddannelsen?

I: Nej. Det var der ikke.

N: Vidste de, hvad du gik og lavede?

I: Nej.

N: Var det et bevidst valg fra din side, eller var det bare sådan, det blev?

I: Nej, det var bare sådan, det blev.

N: Du sidder og griner, hvorfor gør du det?

I: Jamen det gør jeg fordi, det bare var sådan lidt en gavebod. Altså at jeg fik en ret dyr uddannelse nærmest forærende, uden at jeg skulle levere noget som helst tilbage. Der var ikke noget med, at jeg skulle give den anden vej, andet end at jeg selvfølgelig skulle passe mit arbejde (5K: 8).

I dette tilfælde italesætter den studerende organisationens manglende interesse i positive termer som "gavebod" og "forærende". Man får dermed en fornemmelse af, at den studerende ikke tager organisationens manglende interesse som et udtryk for manglende anerkendelse eller som et problem. Andre giver derimod udtryk for en frustration over den manglende interesse, primært fordi det i disse tilfælde betyder, at det afskærer dem fra muligheden for at bruge deres uddannelse på deres arbejde. Arbejdet med at bringe uddannelsen i spil overlades til medarbejderen selv, som på egen hånd skal opfinde og overbevise arbejdspladsen om, at hun skal bruge tid på at arbejde med disse nye områder. Fra et organisatorisk perspektiv kan dette forhold udvikle sig til et væsentligt problem, eftersom en løsning, som nogle studerende tyer til, bliver at henlægge alle deres projekter i en anden organisation, hvorved organisationen går glip af den mulige lærings- og udviklingsressource, man har betalt for, samtidig med at den direkte transfergevinst risikerer at blive mindsket, når projektarbejdet gennemføres i eksterne, mindre alvorlige kontekster (som beskrevet ovenfor).

At spørgsmålet om organisatorisk involvering ikke er så simpelt endda, illustreres imidlertid ved det forhold, at de studerende nævner den organisatoriske frihed, der ligeledes er en følge af den manglende organisatoriske involvering, som en af de faktorer, der har gjort det let at bygge bro mellem uddannelse og arbejde. Mange studerende fortæller, at friheden i deres arbejde til selv at definere, hvilke opgaver de vil gribe fat i, og hvorledes de vil håndtere dem, har været en stor hjælp for dem. I flere interviews siges det mere eller mindre indirekte, at jo mindre organisationen blander sig, jo nemmere går det. Måske fordi organisationerne – qua deres manglende transferfokus – opleves som eksponenter for dagligdags, rutineprægede opgaver, mens de udviklingsorienterede og transferfremmende arbejdsopgave derfor må udspringe af de studeredens eget initiativ.

Det synes dermed ikke muligt at give en universalopskrift for effektiv organisatorisk involvering og transferopbakning⁹⁰. Omvendt må man (som skitseret i kapitel 4) formode, at forbedrede transferresultater kan opnås, hvis organisation og medarbejder i fællesskab drøfter, hvorledes den optimale støtte kan tage sig ud i det konkrete tilfælde, således at det ikke som i citatet ovenfor, "bare er sådan, det blev", men derimod "sådan vi har besluttet, at det skal være".

⁹⁰ Som pointeret i afsnittet om transferklima og Learning Transfer System Inventory (side 72-73).

Lederens rolle

Hvis sådanne aftaler skal falde på plads, er det klart, at den studerendes nærmeste leder nødvendigvis må spille en vigtig rolle i et sådant forløb. Jeg har i kapitel 4 redegjort for diverse undersøgelser, som viser, at ledelsesmæssig opbakning er en af de vigtigste faktorer for succesfuld transfer og ligeledes diskuteret ledelsens involvering forud for uddannelsesstart i sidste kapitel. I dette kapitel så vi, at gruppen var delt i forhold til deres leders engagement forud for uddannelsesstart. Denne opdeling genfindes imidlertid ikke, når man spørger ind til ledernes engagement *under* uddannelsen, idet stort set alle oplever, at deres leder udviser temmelig begrænset interesse for det transferunderstøttende ledelsesarbejde. Dette kan der være flere grunde til. En grund, som jeg tidligere har nævnt, kunne være, at uddannelsesbevillingen har andre årsager end lederens ønske om at udvikle organisationen. En anden forklaring kunne være, at mange ledere ikke er uddannede i et understøtte medarbejdernes læreprocesser. At arbejde transferunderstøttende er ikke nødvendigvis nogen let sag, og det er sjældent et område, som vægtes højt i forbindelse med ansættelse og forfremmelse af ledere. Dette kan have sammenhæng med mange organisationers syn på forholdet mellem produktion og udvikling. I organisationer, der er meget driftsfokuserede, risikerer man let at underprioritere udviklingsdimensionen. Ledere kan derfor komme til at se sig selv som nogen, der primært er ansvarlige for, at driften opretholdes, mens udviklingstiltag (herunder uddannelse) ses som et forstyrrende element (O'Reilly & Tushman 2008).

Der kan således være adskillige årsager til, at ledere ikke involverer sig i deres medarbejders uddannelsesforløb. I denne forbindelse er det imidlertid vigtigt at nævne, at det (på samme vis som ved spørgsmålet om den organisatoriske involvering) langt fra er alle de studerende, der opfatter denne manglende ledelsesinvolvering som et problem. Eksempelvis er der enkelte, der opfatter dette forhold som en tillidserklæring, idet man kan fortolke de manglende spørgsmål samt krav og forventninger som udtryk for en tro på, at medarbejderen nok skal gøre, hvad der er i organisationens interesse. Endvidere er det langt fra alle studerende, som er synderligt interesserede i at engagere deres ledelse mere end højest nødvendigt. På den ene side er det naturligvis rart, hvis lederen udviser interesse for det, man går og laver, men omvendt risikerer man jo også, at lederen stiller ubehagelige krav eller måske bliver opmærksom på, at uddannelsen har et andet indhold, end han havde forventet, hvilket i værste tilfælde eventuelt kunne få ham til at trække bevillingen tilbage. Endelig forholder det sig jo således (som vi så i sidste kapitel), at mange læser en master for at kvalificere sig til et andet arbejde. I disse tilfælde vil den studerende nok også være mindre tilbøjelig til at søge lederens involvering – at gennemføre uddannelsen handler jo netop om at komme væk fra organisationen ikke om at udvikle sin rolle i organisationen. På denne vis kan de studerendes egen manglende transferinteresse komme til udtryk gennem deres distante forhold til nærmeste leder. Med disse forhold in mente er det ikke overraskende, at flere studerende nævner, at de selv er medansvarlige for den manglende ledelsesinvolvering.

Der er imidlertid et andet forhold i denne problemstilling, som ligeledes spiller en væsentlig rolle for det til tider noget haltende samarbejde mellem de studerende og deres ledelse. Således har mere end halvdelen af de studerende oplevet at skifte leder, mens de var i gang med deres uddannelse. Dette har for de flestes vedkommende flere uheldige konsekvenser.

N: Gjorde du selv noget for at involvere din ledelse, eller hvordan havde du det med det? Jeg tænker, at man jo også godt selv kan gøre noget for at drage sin ledelse ind i sin uddannelse.

J: Der skete det, at der kom en organisationsændring, og den leder, jeg havde aftalen med, valgte at forlade XX inden for det første halve år af min uddannelse. Inden for det første halve år, jeg gik på MOC, havde jeg fem skiftende ledere, så der var ikke rigtig den der dialog. Alle var bare lidt chokkede over, at der skulle sættes så meget af kursusbudgettet af til mig (5F: 3).

Flere fortæller, at lederskiftet fører en øget oplevelse af isolation med sig. Lederen, som bevilligede uddannelsen (og som øjensynligt havde en plan med denne bevilling) forsvinder, og ind på "scenen" kommer en ny person, der ikke nødvendigvis kender den studerende, den studerendes arbejdsopgaver og kompetencer samt den afgående leders tanker om sammenhængen mellem uddannelsen og arbejdsplads. Samtidig er der i reglen en masse ting, man skal forholde sig til og sætte sig ind i som nytiltrådt leder, hvorfor man sagtens kan tænke sig, at den nye leder vælger at fokusere på andre områder end et allerede tildelt uddannelsesforløb. I de mest ulykkelige tilfælde risikerer den studerende at blive en torn i øjet på den nye leder, der arver en (i visse organisatoriske sammenhænge) ikke helt lille post på udgiftssiden, hvilket over en længere periode kan binde en større del af udviklingsmidlerne og dermed minimere den nye ledes indflydelse på den organisatoriske uddannelsesstrategi. Et sådant leder-/medarbejderforhold præget af en underliggende irritation hos ledelsen forekommer ikke som det bedste grundlag for en samarbejdsrelation i forhold til at fremme transfer mellem uddannelse og arbejde. Når man samtidig medtænker, at den studerende ofte vil bestræbe sig på at gøre et positivt indtryk på sin nye leder, er der ikke noget at sige til, at man ikke nødvendigvis presser på for at synliggøre sin uddannelse og de behov, man måtte have i den forbindelse. Jeg synes, det er interessant, at ingen af de studerende, som har oplevet lederskift undervejs, har fundet dette skifte hjælpsomt⁹¹.

Inden dette kapitel afsluttes, vil jeg kort vende tilbage til emnet fra sidste kapitel om forholdet mellem fuldtidsarbejdet og en deltidsuddannelse.

⁹¹ Eneste afvigelse fra dette udgangspunkt er en studerende, som ikke bare skiftede leder, men også skiftede arbejde undervejs og derved kom til en arbejdsplads, som ifølge den studerende i langt højere grad var optaget af medarbejderudvikling og læring.

At få det hele til at hænge sammen

Som vi så i sidste kapitel er det mere reglen end undtagelsen, at tiden brugt på uddannelse skal findes i fritiden, mens virksomheden betaler for selve uddannelsen. Det betyder selvsagt, at dagens timer hurtigt bliver brugt, når man forsøger at kombinere en 37 timers arbejdsuge med en deltidsuddannelse. De fleste studerende oplever, at tilvalget af uddannelse ganske naturligt betyder fravalg af andre aktiviteter og gøremål. At gennemføre en masteruddannelse kræver en vis disciplin samt en evne til at skelne mellem kan- og skalopgaver – på arbejde såvel som på uddannelse og i privatlivet, hvilket citatet fra sidste kapitel (som her bringes i en lettere udvidet udgave) er et godt eksempel på.

K: Jamen, der står jo i den beskrivelse, at man skal regne med at bruge de der 15-20 timer. Og det gør man også. Så jeg vil sige, at det er to år af mit liv, hvor jeg bare føler, at jeg gik på arbejde og i skole, hvis man kan sige det sådan – hvor familien lidt flød sammen. Jeg så dem kun i det omfang, det var allerhøjest nødvendigt, fordi jeg havde altid noget, jeg skulle. Jeg skulle lige have læst noget, og jeg skulle lige have forberedt noget, og jeg skulle lige have et eller andet... Men det var ikke sådan, jeg holdt da trods alt jul, og jeg fik jo faktisk to børnebørn, imens jeg læste, og det har jeg da været med til. Og også efterfølgende så er jeg meget mere sammen med dem nu, end jeg var lige der i starten, kan man sige. Men det var ikke engang det, der var mærkeligst. Det, der var værst eller mærkeligst, var jo, at dengang man var færdig med uddannelsen. Man kunne jo næsten ikke geare ned. Hver gang jeg satte mig ned efterfølgende, så havde jeg bare sådan en dårlig samvittighed. Jeg skulle jo have læst et eller andet. Fordi fornemmelsen af, at hver gang man havde bare lidt tid tilovers, så burde man tage en eller anden bog. Fordi vi forberedte os jo fra modul til modul, så det var sådan virkelig mærkeligt, at man bare kunne sige "Gud, jeg kan bare sætte mig og se fjernsyn, hvis det er det, jeg vil". Bare sidde og kigge lige ud i luften og ingenting gøre. Det var lidt en stor oplevelse. Det tog faktisk næsten et halvt år, inden jeg følte, at jeg kunne bevæge mig rundt i mit hus med god samvittighed (5L: 4-5).

Ud fra læsning af det foregående afsnit kan man godt få den oplevelse, at de studerende har fundet det vældig besværligt at få uddannelse og arbejdsliv til at hænge sammen. Dette er der selvfølgelig også nogen, der giver udtryk for. Det er imidlertid ikke mit indtryk, at det er den generelle oplevelse blandt flertallet af studerende. Generelt oplever de fleste, at uddannelsen hurtigt bliver en vigtig og integreret del af deres hverdag og således får stor betydning for deres arbejds- såvel som privatliv. Jeg har tidligere beskrevet, hvordan uddannelsen kan berige praksis gennem projektarbejde m.m. Imidlertid fortæller de studerende, at uddannelsen ligeledes bliver vigtig på andre, ikke-intenderede måder. Eksempelvis peger flere studerende på, at en særdeles vigtig faktor ved uddannelsen er, at den fungerer som et frirum. På trods af den ekstra belastning en deltidsuddannelse lægger

på de studerende, kan uddannelsen samtidig fungere som energigenerator - et afbræk fra hverdagen, hvor man tager et par dage ud af kalenderen (på seminar) og fokuserer på noget andet end det daglige arbejde. Det er dog ikke kun glæden ved at blive aflastet, som giver energi, men tillige tilfredsstillelsen ved at indgå i et aktivt læringsmiljø. Samtidig er der mange af de studerende, som qua deres arbejde som ledere og konsulenter beskriver glæden ved for en gang skyld ikke at være i centrum, men i højere grad at placere sig i modtagerens rolle. At give sig selv lov til at "blive fyldt på". På denne måde bliver uddannelsen ikke blot noget, der ligger ud over det daglige arbejde, men kommer tillige til at fungere som en form for ventil, der giver luft, energi og lyst til at *vende tilbage* til arbejdet.

Opsamling på kapitel 8

I det følgende afsnit samles op på de vigtigste pointer, hvorved jeg vil søge at give et svar på problemformuleringens andet forskningsspørgsmål: *Hvordan lærer de studerende? Hvilke forhold i uddannelsesmiljøet og på arbejdspladsen oplever de studerende som henholdsvis støttende eller hæmmende for læring og transfer?* Som i sidste kapitel vil jeg lade dette svar tage udgangspunkt i forskningsspørgsmålets to supplerende hjælpespørgsmål

1. På hvilke måder kan PBL siges at fremme og/eller hæmme læring og transfer for masterstuderende?
2. Hvilken betydning har den konstante vekselvirkning mellem uddannelse og arbejdsplads samt uddannelsens pædagogiske bestræbelse på at forene de to kontekster for de studerendes læring?

Ad. 1) Kapitlet har centreret sig omkring de studerendes oplevelser og erfaringer, mens de var i gang med uddannelsen og har især interesseret sig for, hvorledes de studerende gennem disse to år har arbejdet med at skabe sammenhæng mellem uddannelse og arbejde. Et centralt punkt i denne forbindelse er uddannelsens fokus på PBL. Som beskrevet i kapitel 4 peger enkelte undersøgelser på sammenhængen mellem PBL og transfer. Jeg har derfor været optaget af om min undersøgelse kunne nuancere disse resultater, da PBL er et centralt omdrejningspunkt for alle masteruddannelser på AAU.

Min undersøgelse peger på, at et transferfremmende forhold ved PBL i en videreuddannelsessammenhæng er denne pædagogiks insisteren på at sætte den studerende i centrum. Når den studerende har frihed til selv at definere sit problem, samt hvorledes dette problem søges løst, medfører det, at hun i princippet har mulighed for at fokusere på områder af størst betydning for egen arbejdsrelaterede praksis samt områder, hun har størst behov for at udvikle. Endvidere har kapitlet vist, at denne frihed medfører, at det står de studerende frit for at henlægge projektarbejdet til kontekster, de oplever som optimale for deres egen læring. Det være sig deres egen arbejdsplads, deres

medstuderendes arbejdsplads eller en helt tredje organisation. Man kan således argumentere for, at pædagogikkens vide rammer kan virke transferfremmende, idet mulighederne for at ramme den enkeltes studerendes nærmeste udviklingszone forekommer høje.

Netop det forhold, at projektarbejdet på MOC giver de studerende mulighed for at tage udgangspunkt i problemer knyttet til eget arbejdsliv, fremhæver de fleste studerende som hjælpsomt. Samtidig værdsætter de det lille skub, uddannelsen giver dem, når den insisterer på, at projekterne skal være praksis- og empiribaserede. Dette får de studerende til at kaste sig ud i forsknings- og forandringsprojekter, som de ellers ville have været mindre tilbøjelige til at påbegynde. Dels fordi det er tidskrævende og dermed en aktivitet, der ofte nedprioriteres i en travl hverdag, men også fordi de studerende oplever, at de tør give sig selv større udfordringer grundet uddannelsens støtte og support, der legitimerer deres interventioner. Projektpædagogikken opleves særligt hjælpsom i situationer, hvor de studerende lykkes med at integrere den i deres daglige arbejde, således at uddannelse og arbejde i et vist omfang smelter sammen. Det er imidlertid også i disse tilfælde, at de studerende risikerer at tabe uddannelsen af syne, idet den bliver til arbejde og dermed ikke det supplement eller forstyrrelse, som tvinger den studerende til refleksion over egen praksis. På denne får den studerende måske nok løst den konkrete arbejdsopgave, men uddannelsens potentiale som fremmer af generel transfer går tabt i processen.

Som det fremgår af ovenstående, er der tilsyneladende en række transferfremmende forhold forbundet med PBL i masteruddannelser, og samtidig er de studerende yderst tilfredse med denne pædagogiske tilgang. Imidlertid er der også visse transferrelaterede problemer forbundet med PBL i en videreuddannelsessammenhæng. For det første medfører de vide rammer for projektvalg, at de studerende tillige har mulighed for at vælge projekter, der i højere grad fokuserer på deres egen læring og refleksion og i mindre grad på deres brug af nyligt tilegnet viden i en arbejdskontekst – et forhold, der især gælder for de studerende, som henlægger deres projektarbejde til deres medstuderendes organisation. På denne vis kan det muligvis forholde sig således, at sammenhængen mellem PBL og transfer ikke kun er et spørgsmål om denne metodes pædagogiske strategi (arbejde med rigtige problemer, studentercentreret undervisning m.m.), men tillige drejer sig om hvilken organisatorisk kontekst det problembaserede projektarbejde gennemføres i.

En anden problemstilling, der ligeledes kan medvirke til at nuancere forståelsen af sammenhængen mellem PBL og transfer i en videreuddannelsessammenhæng, centrerer sig om spørgsmålet om, hvad der er, der overføres. Altså hvilke kompetencer, der har særlig sammenhæng med PBL. Som nævnt i kapitel 4, viste blandt andet den store kandidatundersøgelser fra AAU, at færdigheder i gruppearbejde og projektarbejde styrkes gennem PBL, hvilket blandt andet fremhæves af såvel dimittender som aftagerorganisationer (Kjersdam og Enemark 1994; Krogh og Rasmussen 2004). Problemet i

denne sammenhæng er, at det næppe er sådanne færdigheder, som den typiske masterstuderende mangler. Qua deres mange år på arbejdsmarkedet vil masterstuderende ofte have endog særdeles stor erfaring med såvel gruppearbejde som projektorganiserede arbejdsformer. I den forbindelse kan man overveje, om PBL faktisk er en mere effektiv strategi i ordinære uddannelser, der skal gøre studerende arbejdsmarkedsparate end på masteruddannelser, der skal give de studerende et akademisk supplement til deres eksisterende kompetencer.

Endelig så vi ligeledes i kapitel 4, at PBL kan kritiseres for at favorisere dygtige og selvstændige studerende, idet undersøgelser viser, at knap så selvstændige studerende i højere grad profiterer af en mere struktureret og underviserstyret pædagogik. I denne sammenhæng er det værd at hæfte sig ved, at mange af de studerende i mine interviews beskriver sig selv som mindre boglige, hvilket var en af grundene til at de i første omgang valgte universitetet fra. Man kan således forestille sig, at masterstuderende rent faktisk kunne være bedre tjent med en anden form for undervisning, særligt når man tænker på, at der er ganske få undervisningstimer på et masterstudie, eftersom det jo er en deltidsuddannelse, mens kravene til projektrapporten i princippet er det samme som på de ordinære uddannelser. Denne problematik med svage studerende kan delvist imødegås gennem studiernes gruppeorganisering, hvorved de studerende i projektgruppen kan støtte hinanden og fungerer som sparringspartnere gennem processen – et forhold der har vist sig særdeles vigtigt for de studerendes læring (Schmidt et al. 2012). Desværre har gruppearbejdet, som tidligere beskrevet, væsentligt sværere vilkår på masteruddannelserne, hvilket betyder, at det i mange tilfælde er op til den enkelte studerende selv at håndtere de uddannelsesmæssige krav.

Man kan på baggrund af mine data ikke konkludere endegyldigt på, hvorvidt PBL er en hensigtsmæssig strategi på masteruddannelsesniveau. Som vi har set, er der forhold, der taler for, og andre der taler imod. Dog kan man konstatere, at de studerende er særdeles tilfredse med denne pædagogiske strategi, som de oplever som velegnet i en videreuddannelsessammenhæng. Studiets fokus på at kombinere uddannelse og arbejde gennem konkrete problemorienterede projekter meningsgør tilegnelse af akademiske færdigheder på en måde, som ikke nødvendigvis kunne opnås gennem en traditionel curriculumbaseret undervisningsform.

Ad. 2) Som vi har set i dette kapitel, udtrykker de studerende stor tilfredshed med uddannelsens fokus på at kombinere uddannelse og arbejde ved at gøre arbejdspladsen til udgangspunkt for projektarbejdet for derefter at gøre projektet (og dermed arbejdet) til genstand for akademisk refleksion i uddannelses- og eksamensrummet. Sammensmeltningen af arbejde og uddannelse afhjælper på denne vis de studerendes problemer med at få enderne til at hænge sammen i en presset hverdag. Desuden medfører

denne vekselvirkning, at uddannelsen ikke bare bliver noget, man ordner søndag aften fra 21-24, men faktisk lader sig integrere i de studerendes arbejdsliv. Samtidig beretter de studerende om særlige gevinster ved at flytter læringen fra det "mindre alvorlige læringsrum" (uddannelsen) og over i "det alvorlige læringsrum" (arbejdspladsen). Denne oplevelse af alvor får de studerende til at gøre sig umage, og samtidig kommer der et mere autentisk og brugsorienteret skær over uddannelsens akademiske indhold.

Et andet forhold, der kan spille ind i denne sammenhæng, har at gøre med spørgsmålet om positiv transfer (side 60). Det forhold, at udfaldet af projektarbejdet ikke er ligegyldigt for organisationen såvel som for den studerende, medfører, at disse læringskontekster omgives med en særlig intensitet, som ikke kan genskabes ved traditionelle simulatorer, rollespil og lignende. De studerende i min undersøgelse fremhæver adskillige gange disse intense læringsmiljøer som særligt gavnlige for deres læring. En hypotese i denne forbindelse kunne være, at sådanne alvorlige kontekster ligeledes er særligt transferbefordrende – en hypotese, der støttes af forskning i sammenhæng mellem motivation og transfer. Som tidligere nævnt har folk, der er engagerede i deres arbejde og optagede af at forbedre deres præstationer til gavn for dem selv og deres arbejdsplads, tilsyneladende større udbytte af uddannelse end mindre engagerede medarbejdere (Noe og Smith 1986). Fordi det er vigtigt for de studerende at lære og omsætte denne læring i praksis, lærer de ganske enkelt mere. På denne vis kan masteruddannelser (og andre deltidsstudier) siges at have en klar transferfordel frem for ordinære uddannelser i og med, at studerende i videreuddannelsessystemet i reglen vil have direkte adgang til sådanne læringsintensive og dermed transferfremmende miljøer.

Selvom der således synes at være betydelige fordele ved en deltidsuddannelse, der udnytter forskellene mellem uddannelse og praksis til at optimere læring og transfer, er det bestemt ikke altid lige nemt at bringe uddannelsen i spil på sin arbejdsplads. Denne konstante vekselvirkning mellem uddannelse og arbejdsplads kan skabe en vis rolleforvirring, når lederen, underviseren eller konsulenten pludselig skal håndtere disse magtfulde positioner *samtidig med*, at de påtager sig den mindre prestigefulde og dermed magtfulde rolle som studerende. Dette kan især stille ledere i nogle svære situationer, hvor deres magt udfordres – ikke af medarbejderne, men af dem selv og deres studie. De studerende beskriver selv flere sammenhænge, hvor arbejdslivets alvor risikerer at lægge hindringer i vejen for transferprocessen. Hvis projektet i for høj grad kommer til at simulere arbejde og derved bliver for svært at skelne fra det "rigtige" arbejde. Hvis det bliver for vigtigt (for alvorligt), kan den studerende have vanskeligt ved at give sig selv lov til at eksperimentere og lære. Omvendt kan det hele også blive for ualvorligt, hvilket nogen oplevede i deres gruppearbejde, hvor projektarbejdet i andre studerendes organisationer blev for virkelighedsfjernt for dem. transferdistancen blev for lang og projektet blev derfor i højere grad noget, som refererede til universitetet end deres arbejdsplads. Interviewene viser dog ligeledes, at der er stor forskel på de studerende i forhold til hvilket læringsmiljø, de trives

bedst i. Nogen foretrækker de mindre alvorlige eller intense læringsmiljøer, mens andre trives med det pres, som et intenst læringsmiljø fører med sig. Samtidig har intensiteten i læringsmiljøet også en betydning for, hvilken form for læring de studerende fokuserer på. Flere beskriver, at projektarbejde i mindre alvorlige kontekster hjælper dem til at fokusere på dem selv som lærende subjekter, mens problemarbejde i alvorlige eller intense kontekster i højere grad træner dem i problemløsning og dermed transfer. Højintensive læringsmiljøer centrerer sig således om de studerendes arbejdsmæssige kompetencer eller nytteperspektivet (kapitel 2), mens de mindre intensive miljøer giver mulighed for at fokusere på læring som personlig udvikling.

De studerende er delt i spørgsmålet om, hvorvidt denne mere personlige læring opnået gennem projektarbejde i lavintensive læringsmiljøer efterfølgende lader sig overføre til deres arbejdsplads, eller om den så at sige forbliver ”indkapslet” i personen. Nogen beskriver det som yderst hjælpsomt for dem som ledere eller konsulenter at få et indblik i en anden organisatorisk virkelighed og samtidig få tid og ro til at reflektere over egen rolle i en forandringsproces uden at være underlagt den konstante handletvang, som højintensive læringsmiljøet fører med sig. Andre beskriver derimod sådanne læringsoplevelser som mere eller mindre spild af tid i en transfersammenhæng. Dette kan imidlertid også have sammenhæng med divergerende opfattelser af sammenhængen mellem personlig udvikling og transfer – et emne jeg vender tilbage til i næste kapitel.

Et sidste forhold med betydning for transfer, som jeg vil berøre i denne afrunding, omhandler arbejdspladsens betydning for succesfuld transfer. Et af de store problemer for de studerende i forhold til at bringe uddannelsen i spil på arbejdspladsen undervejs i uddannelsesforløbet omhandler det tidsmæssige aspekt. De studerende har, som vi har set, rigeligt at gøre med at passe studier, arbejde og privatliv, men resten af organisationen er ligeledes travlt beskæftiget med at få hverdagen til at fungere og nå de organisatoriske mål. Har man ikke formaliseret visse procedurer for vidensoverlevering og inddragelse af de øvrige medarbejdere i transferprocessen, risikerer den studerende let at blive overladt til sig selv, da ingen har den ekstra tid som involvering i lære- og udviklingsprocesser kræver. Ja faktisk fortæller enkelte, at de stod tilbage med oplevelsen af, at de ”trængte” sig på, når de ville fortælle om deres uddannelse og optagetheder og på denne vis involvere kolleger i arbejdet med at omsætte uddannelsen i praksis. Som Holton et al. (2000) pointerer, kan organisationer fremme transfer mellem uddannelse og arbejde ved forud for uddannelsen start at undersøge og forbedre organisationens transferparathed. Imidlertid er der stort set ingen af organisationerne i min undersøgelse, der kan karakteriseres som transfer-aktive (se sidste kapitel), hvorfor det ikke er synderligt overraskende, at transferindsatsen undervejs i forløbet ikke forekommer hensigtsmæssig. Organisationerne har ikke haft nogen plan for, hvorledes de kan støttes op om de studerendes læreproces. Dette bliver af flere studerende

beskrevet som et udtryk for organisatorisk ligegyldighed, hvilket kan virke demotiverende og dermed transferhæmmende i sig selv.

I denne forbindelse peger store dele af forskningslitteraturen på lederen som en endog særdeles vigtig person og transferkatalysator, der kan agere bindeled mellem den studerende og arbejdspladsen. Ofte anbefales det på baggrund af eksisterende forskning, at lederen spiller en central transferunderstøttende rolle blandt andet ved at støtte den studerende undervejs i uddannelsesforløbet og samtidig skabe tid, mulighed og rum for den studerendes bestræbelser på at bringe uddannelsen i spil på arbejdet. Min undersøgelse indikerer dog, at dette område ikke har særlig høj prioritet blandt de studerendes ledere. Selvom en del af de studerende fortæller, at deres leder var involveret i processen forud for uddannelsesstart, forsvinder dette engagement tilsyneladende så snart uddannelsesbevillingen er faldet på plads. Dette kan til dels hænge sammen med ledernes optagethed af udvikling af kvalifikationer fremfor kompetencer (som beskrevet i sidste kapitel), men det kunne ligeledes være et udtryk for manglende viden og indsigt om transfer. At understøtte transferprocesser er ikke nødvendigvis bare noget man kan. Som alle andre ledelsesfærdigheder skal transferunderstøttende ledelse læres. I den forbindelse kunne man forestille sig, at der kunne være endog anseelige transfergevinster forbundet med at investere nogle af organisationens uddannelsesmidler i tiltag, der kunne klæde lederne på til at understøtte medarbejdernes lære- og transferproces frem for blot at købe endnu et kursus til selvsamme medarbejdere.

Hermed afsluttes kapitel 8, som har beskæftiget sig med de studerendes oplevelser gennem deres studie. I det følgende kapitel skal vi se på tiden efter endt uddannelsen.

Kapitel 9: Tiden efter uddannelsen

I dette sidste analysekapitel vendes fokus mod tiden efter, de studerende har færdiggjort deres uddannelse. Kapitlet behandler tredje underspørgsmål i afhandlingens problemformulering: *Hvorledes beskriver de studerende deres læring, og hvordan kommer læringen til udtryk i deres praksis?* Kapitlet er struktureret med udgangspunkt i følgende støttespørgsmål:

- Kan der findes eksempler på såvel nær- som fjern transfer i datamaterialet?
- Hvorledes tales spændingsfeltet mellem kompetenceudvikling og personlig udvikling frem i interviewene?
- Hvilke transferbarrierer rapporterer de studerende om?

Som ved de to foregående kapitler vil spørgsmålene blive besvaret sidst i kapitlet. Ud over data fra de kvalitative interviews indgår de studerendes evalueringer (Bilag 12), foretaget omkring en måned efter uddannelsens afslutning, i analysen.

Transfer mellem uddannelse og praksis

I de studerendes slutevalueringer svarer alle 14 studerende, at de i høj grad eller meget høj grad har forbedret deres kompetencer i forhold til at iværksætte individuelle såvel som organisatoriske coachingbaserede forandringsprojekter. På spørgsmålet om i hvor høj grad masteruddannelsen har medvirket til at nuancere den enkeltes forståelse af leder- eller konsulentpositionen som platform for forandringsprocesser, svarer 13 ud af 14 ”i høj grad eller i meget høj grad”. Det er altså en overvejende majoritet af de adspurgte, som oplever, at deres professionelle kompetencer er forbedret via uddannelsen. De oplever således at have lært eller tilegnet sig nogle specifikke (om end noget brede og generelle) kompetencer gennem deres uddannelse. Som nævnt adskillige gange i denne afhandling er læring i sig selv imidlertid ikke nogen garanti for efterfølgende transfer. De studerende kan således fint have tilegnet sig ovenstående færdigheder, men spørgsmålet (i denne sammenhæng) er om, og i givet fald, hvorledes dette kommer til udtryk i deres daglige virke? Jeg har derfor i interviewene bedt de studerende om at beskrive arbejdsopgaver, som de gennem det seneste år har påtaget sig, og som ifølge de studerende relaterer sig til og afspejler deres læring fra uddannelsen for på denne vis at få nogle konkrete transferbeskrivelser⁹².

En typisk MOC-relateret arbejdsopgave omhandler undervisning inden for beslægtede emner, hvor de studerende i mere eller mindre grad har kopieret konkrete elementer eller dele af MOC's pædagogiske koncept ind i deres egen undervisning. Dette gælder særligt for de studerende, der arbejder som undervisere eller har undervisningsorienterede konsulentfunktioner, men også enkelte ledere fortæller, at de efter endt uddannelse har

⁹² I mange tilfælde har jeg, efter at de studerende har beskrevet deres arbejde, spurgt, hvordan denne opgave i deres øjne har sammenhæng med det, de har lært på MOC, for på denne vis at sikre mig, at sammenhængen mellem uddannelse og praksis ikke udelukkende bliver et udtryk for mine personlige tolkninger.

iværksat undervisningsforløb for deres medarbejdere, hvor de enten selv underviser eller har medvirket til at definere undervisningens form og indhold. En anden typisk transferbeskrivelse omhandler studerende, som i forskellige variationer er begyndt at tilbyde coaching internt i deres organisation eller eksternt i form af konsulenttydelser. Alle disse beskrivelser kan siges at hidrøre den kategori, der i kapitel 4 betegnes som nær transfer. Mest tydelig er tilfælde hvor man direkte kopierer indhold fra uddannelseskontekst til arbejdskontekst – eksempelvis i form af slides eller specifikke øvelser. Lidt anderledes forholder det sig i de tilfælde, hvor de studerende udbyder coachingøvelser. Her er der tale om en specifik færdighed eller kompetence optrænet gennem øvelser i klasserummet, som bringes i spil i en ny kontekst. Dette er således en lidt mere kompliceret ”øvelse”, idet man ikke blot kan kopiere samtalerne fra træningsrummet. Imidlertid er der en række teknikker og tekniske greb, der kan bruges igen i nye kontekster, når man først har tilegnet sig dem.

Interviewene indeholder samtidig en række eksempler på MOC-relaterede praksisbeskrivelser, der ikke på samme måde kan siges at pege direkte tilbage til uddannelsens konkrete indhold, men i højere grad må anses som en oversættelse af de studerendes læring gennem uddannelsen - altså en form for fjern transfer. Nedenfor ses et eksempel på en sådan beskrivelse:

N: Okay. Hvis vi så kigger på tiden her, efter du blev færdig. Kan du så give eksempler på opgaver, du løser i dag, som har relation til din masteruddannelse?

A: Det som var kendetegnende for mit arbejdsliv før masteruddannelsen, det var meget sags-orienteret supervision, i forhold til sygepleje af patienter, klienter og borgere. De opgaver, jeg har fået flere af, hvis jeg overhovedet havde nogle af dem før, det tror jeg ikke, jeg havde, det er akut udrykning, hvis et team er ved at falde fra hinanden for eksempel på grund af en bestemt borger. Det er typisk nogen sager, hvor der er en leder, der ringer og siger, ”kan du komme inden for en uge? Det her kan jeg simpelthen ikke magte selv”. Og nu skal jeg passe på min tavshedspligt, så derfor siger jeg det sådan meget generaliseret, men forleden dag var jeg ude ved en sag, hvor en medarbejder i et team er blevet fyret med en times varsel, på grund af noget hun havde gjort. Og resten af teamet falder fra hinanden af forskellige grunde, men blandt andet fordi nogen af dem havde været medvidende, og andre syntes, det var for galt, det der var foregået. Og andre var bekymrede for hende og var bange for, at hun skulle gå ud og gøre noget ved sig selv. Og den teamleder var for personligt involveret i sagen til, at hun selv kunne magte opgaven med at holde sammen på resten af teamet. Derfor spurgte hun så, om jeg kunne komme ud og hjælpe med kort varsel, inden teamet faldt helt fra hinanden (5M: 8).

Eftersom de studerende er ansat i mange forskellige organisatoriske systemer, er der også store variationer i deres praksisbeskrivelser omhandlende fjern transfer. Jeg synes dog, at flere fællestræk går igen i beskrivelserne. Et typisk karakteristikum er, at opgaverne er steget i kompleksitet. Mange af de studerende oplever, at de efter deres masteruddannelse får eller tager sig adgang til at arbejde i nye sammenhænge, hvor opgaverne i højere grad har et organisatorisk og strategisk udgangspunkt med mange aktører og løse ender at holde rede på. Det kan være som i tilfældet med den studerende ovenfor, der tidligere primært løste sagsorienterede supervisionsopgaver omhandlende den enkelte medarbejders måde at forvalte sit arbejdsliv på, mens hun nu også løser andre mere personaleinterne, konfliktorienterede opgaver, hvor flere interessenter er i spil på en og samme tid. Flere beretter om, hvordan deres opgaver i dag på mange måder har bevæget sig fra et mikro- til et makroperspektiv og typisk fra løsningsfokuserede til udviklingsorienterede opgaver. Endvidere beskriver lederne at uddannelsen har medført en ændring i deres ledelsesstil fra ledelse af opgaven til ledelse af personalet – som derefter løser opgaven. Et af de ord, der går igen i stort set alle ledernes beskrivelser af forandringer i deres måde at lede på, handler om *uddelegering*. De fortæller, hvordan en af de store forskelle fra før til nu handler om, at de er blevet mere opmærksomme på, at ledelse ikke nødvendigvis består i at definere og stå i spidsen for én bestemt løsning, men at sikre nogle rammer, der gør det muligt for medarbejderen at definere deres egne løsninger. To ledere beskriver det således:

B: Jeg er mindre struktureret og mindre styrende, selvom det selvfølgelig på en eller anden måde også er at være struktureret. Jeg går mere ind i opgaverne med den tanke: "Gud ved hvad der mon sker", og så lader jeg tingene komme. (5K: 12)

C: Det hedder sig i resten af huset, at mine folk har flere muligheder. Personalet fra de andre afdelinger kan ikke forstå, når de snakker med mine medarbejdere, når de mødes på klassen, og når de er nede og ryge og sådan noget, at "så får vi ikke lov til det", eller "det gør vi aldrig", eller "hvorfor gør I det?", og "hvem giver jer lov til det?" De spørger jo bare, eller også spørger jeg "var det ikke noget for dig at gøre sådan og sådan?" "Kan du ikke prøve at få undersøgt det eller få gjort sådan og sådan?". Og det tænker jeg lidt, at på en eller anden måde, har jeg fået et større overskud af at have fordybet mig i nogle ting (5L: 6).

Denne ledelsesstil kræver, at lederne kan acceptere, at løsninger bliver anderledes, end hvis de selv havde udformet dem. Endvidere kræver det ifølge de studerende en vis grad af rummelighed, eftersom medarbejdere skal finde sig til rette i nye og mere beslutningsdygtige roller – ting tager ofte længere tid, når flere skal beslutte sig for en løsning, end hvis lederen bare trumfer sin vilje igennem. Dermed kæder de studerende deres forandrede tilgang til ledelse sammen med en række forandringer i deres

forholdemåde, altså deres genelle måde at gå til udfordringer og problemer på. Et emne jeg vil vende tilbage til senere i dette kapitel.

Inden da vil jeg dog trække et andet forhold fra citatet på side 182 frem. Som vi så af den studerendes beskrivelse, har hun bevæget sig fra primært at lave sagssupervision til i dag at arbejde med konflikthåndtering i særligt vanskelige sager. Det interessante i denne sammenhæng er, at hun kæder denne forandring sammen med sin masteruddannelse. Jeg finder det interessant, eftersom uddannelsen ikke som sådan har fokus på dette område – konflikthåndtering. Dette er ikke et unikt træk ved dette interview, men noget der genfindes i stort set samtlige interviews. De studerende selv er ikke i tvivl om, at forandringen i opgaver og deres måde at håndtere disse opgaver på, har sammenhæng med deres uddannelse. Samtidig er det i mine øjne tydeligt, at bindeleddet mellem MOC og de konkrete opgaver kan siges at være den enkelte studerende, som har taget uddannelsens indhold og oversat det ind i egen organisatorisk praksis ud fra egne interesser og optagetheder. Således er denne studerende blevet optaget af konflikthåndtering, en anden af ledelsesudvikling gennem konceptet leadership pipeline, mens en tredje har kastet sig over gruppeudviklingssamtaler. Som vi så i sidste kapitel, medfører PBL som pædagogisk strategi, at de studerende har stor frihed til at vælge problemstillinger ud fra egne interesser og udviklingsbehov. Dette kan som diskuteret på side 77 medføre visse problemer, men samtidig kan man denne mulighed for specialisering give den enkelte studerende lejlighed til at fordybe sig i arbejdsrelevante emner, hvilket både kan virke motiverende men samtidig forøge muligheden for at den studerende rent faktisk har lejlighed til at bruge uddannelsen efterfølgende - et forhold, der som beskrevet i kapitel 4 er særdeles afgørende for efterfølgende transfer. Denne differentiering i måden, hvorpå de studerende omsætter uddannelsen praksis, medfører dog, at det bliver vældigt vanskeligt at definere, hvilken konkret viden og hvilke konkrete kompetencer uddannelsen har ført med sig, eftersom resultatet varierer fra person til person alt afhængigt af den enkeltes interesser og organisatoriske muligheder. Det er således svært at give et entydigt billede af fjern transfer mellem MOC og de studerendes arbejde på baggrund af de foreliggende praksisbeskrivelser. Ganske interessant er der imidlertid større ensartethed, når de studerende bevæger sig fra at beskrive de praktiske eksempler på deres læring og begynder at tale om, hvad de reelt oplever at have lært ved at tage en masteruddannelse, hvilket det følgende afsnit beskæftiger sig med.

Hvad har jeg lært?

I ovenstående afsnit forsøgte jeg at afdække transfer mellem masteruddannelsen og de studerendes arbejde, gennem en analyse af deres praksisbeskrivelser af nuværende arbejdsopgaver samt disse arbejdsopgavers relation til deres uddannelse. I mit analysearbejde blev det dog tydeligt for mig, at det med udgangspunkt i denne strategi ville vise sig særdeles vanskeligt at give en generel eller overordnet beskrivelse af sammenhængen mellem de studerendes læring og efterfølgende transfer, eftersom de

studerende oversatte uddannelsen vidt forskelligt og derfor også beskrev meget forskellige måder, hvorpå uddannelsen blev "vakt til live" i deres praksis. Derfor finder jeg det ganske interessant og tankevækkende, at der er langt større sammenfald i de studerendes oplevelser, når man mere direkte spørger dem om, hvad de har lært på uddannelsen, end man med reference til deres yderst divergerende transferbeskrivelser i første omgang måske ville tro.

Som beskrevet i kapitel 7, begrundede alle de studerende deres ønske om at starte uddannelsen med et kompetenceudviklingsbehov, og langt de fleste kobledes uddannelsens fokus på coaching sammen med deres egen interesse for selvsamme emne. Det viser sig imidlertid i interviewene, at de studerende som udgangspunkt refererer til nogle helt andre – og i udgangspunktet mindre praksisorienterede – kvaliteter, når man beder dem om at beskrive, hvad de har lært på uddannelsen. Dette skinner allerede igennem i de studerendes slutevalueringer, hvor alle (som tidligere beskrevet) godt nok mener sig bedre klædt på til at starte individuelle såvel som organisatoriske, coachingbaserede forandringsforløb m.m. Imidlertid er det en anden tone, der slås an i deres afsluttende kommentarer til uddannelsen som helhed. Eksempelvis skriver en studerende: "Jeg kom oprindeligt for at få større viden i forhold til de vanskelige samtaler, man som leder har, og fik så meget mere med". En anden fortæller ligeledes, at uddannelsen "har givet en anden ro i mit lederskab" (7A: 18).

Så godt som alle interviewene kredser om disse mere flydende og svært definerbare læringseffekter, som kort berøres i slutevalueringerne. Helt overordnet, mener jeg, at man kan opdele de studerendes udsagn om deres egen læring i tre overordnede kategorier: refleksion, nysgerrighed og mod. I det følgende vil jeg beskrive disse kategorier mere indgående.

Refleksion, mod og nysgerrighed

Alle studerende fortæller, at et af de tydeligste eksempler på deres læring er, at de i dag fremstår mere reflekterede. Begrebet refleksion går igen i alle interviews og refererer i mange tilfælde til det, man kunne kalde eftertænkksomhed. Som beskrevet i kapitel 7 opfatter størstedelen af de studerende sig selv som handleorienterede praktikere. Måske er der sammenhæng mellem denne selvopfattelse og en af de studerende udtrykt tilfredshed med, at refleksionen (eftertænkksomheden) bringer en naturlig træghed eller langsommelighed ind i deres praksis. Den refleksive forholdemåde hjælper så at sige de studerende til at udsætte eller forsinke deres naturlige handleimpuls og derved hvile længere i beslutningsprocessen. Dette kan muligvis lyde en anelse tungt og trægt, men netop denne træghed opleves af de studerende som særdeles værdifuld – ikke bare for dem selv, men også for deres arbejdsplads.

N: Så du er styrende på en anden måde?

D: Ja i nogle processer. Der er nogle ting, vi sætter ind i nogle flere processer, hvor vi involverer alle på tværs. Eller det ved jeg ikke, det skal jeg nok tænke lidt over, hvad det er, der er så anderledes. Jeg skal i hvert fald tænke over det der med de processer. Men der er også sket det, at jeg har fået lagt et andet motto ind i lederteamet. Vores nye motto er, at det væsentlige i livet kalder på langsomhed, og det er lagt ind som et virksomhedsmål, som vi skal til at arbejde efter. Alt skal jo effektiviseres, men hvis vi arbejder for hurtigt, så forsvinder det væsentlige (5C: 9).

Med til dette reflektive fokus på at bevare en langsomhed i et ellers hektisk arbejdsmiljø, der sædvanligvis hylder ord som produktivitet, effektivitet, omstillingsparathed osv., hører et andet begreb, som de studerende godt nok ikke selv benytter, men som i mine øjne ligger implicit i deres beskrivelser – nemlig tålmodighed. Dette kan også beskrives som en vilje til og en tro på, at man opnår gevinster ved at udstrække de processer, der leder frem til et konkret produkt (en beslutning, en handling osv.).

Denne tålmodighed har endvidere en vis sammenhæng med den anden læringskategori, som de studerende beskriver, nemlig mod. Eksempelvis fortæller flere, hvordan de oplever, at de i dag har modet til at stå imod det implicite krav om kontinuerlig fremdrift ved at insistere på, at processen og dermed refleksionen forlænges. Det kræver mod at undgå at lade sig rive med af dette organisatoriske pres og samtidig udholde nogle (til tider) lidt gnavne miner hos kolleger og medarbejdere, som gerne vil "videre i teksten". Dette mod er delvist frembragt gennem adskillige oplevelser af, at det rent faktisk kan gøre en positiv forskel at tillade sig at agere handlingsudsættende. Positive oplevelser er imidlertid ikke altid et tilstrækkeligt grundlag at agere på. Derfor er det essentielt for de studerende, at modet til at fastholde forandrede arbejdsprocedurer og igangsætte nye tiltag også næres af det faktum, at de nu har en viden og (ikke mindst) en titel at henvise til, som kan legitimere deres interventioner.

E: Der er flere af mine kolleger, der har taget en master i etik eller en master i rehabilitering, og de har oplevet det samme. Der er ikke særlig meget ledelsesinteresse for det vi kan. Altså det viser sig primært ved, at vi kan få tildelt nogle opgaver med det belæg, at "du har jo en master i det her". Eller, "du kan godt være censor på vores akademiuddannelser, du har jo en akademisk uddannelse" (5M: 9).

Deres mastertitel giver så at sige en faglig rygdækning, der i visse kredse er et vigtigere argument end det oplevelsesorienterede. En tredje sammenhæng mellem uddannelsen og oplevelsen af et forøget mod er ligeledes erfaringsbaseret og tager udgangspunkt i en logik, der kan beskrives som: "hvis-jeg kunne-klare-dét-dengang-så-kan-jeg-da-også-klare-det-her". På denne vis bekræftes Banduras (1997) hypotese om, at tiltro til egne evner (self-

efficacy) kan øges gennem succesfulde handlinger – eksempelvis det at gennemføre en masteruddannelse.

F: Det at jeg har nogle ting, jeg er forankret i. Og jeg har også nogle ting, jeg kan argumentere med i forhold til diskussioner, eller i forhold til strategier, eller måder og gå til opgaver på. Nu har vi haft det der sekretærteam. Altså det at gå ind i en dialog med dem: ”hvordan er det, når man arbejder opgaveløsningsorienteret eller teamorganiseret?”, og ”hvordan kan I komme derhen og være meget bevidste om det?” Og hvad er det teorien siger om det her? Altså, jeg har fået en helt anden platform i forhold til mine argumenter og mine belæg for, hvad man kan opnå ved det her? Og hvad kræver det af jer? Og hvad tænker I om det, når I kan sige, at det er det, der er intentionen med at lave en eller anden forandring? Det at snakke om forandringsprocesser, og hvordan det er for medarbejdere at være i, før vi går i gang, i stedet for bare at sætte noget i gang, som jeg nok ville have gjort før, uden måske lige at have fået medtænkt, jamen hvad er det lige, vi udsætter medarbejderne for (5B: 9-10).

Erfaringerne fra deres to år som studerende medvirker til at fastholde de studerendes tro på sig selv som kompetente og reflekterede praktikere. Endvidere er studietiden, som beskrevet i sidste kapitel, en hektisk periode, hvor man skal løbe stærkt for at få enderne til at nå sammen. Dette giver dog efterfølgende de studerende en følelse af overskud i deres daglige arbejde; nu er det jo ”bare” arbejdet der skal nås – man skal ikke samtidig passe en deltidsuddannelse.

Den sidste læringskategori, som går igen i stort set alle interviews, handler som sagt om nysgerrighed eller måske snarere, hvad man kunne kalde flertydighedstolerance. Adskillige af de studerende fortæller, at en af de største læringsmæssige gevinster, uddannelsen har bragt med sig, er, at den har udviklet deres evne til at tænke akademisk. Når man spørger de studerende, hvad de forstår ved termen ”at tænke akademisk”, fortæller mange, at det i høj grad handler om en generel åbenhed over for det mulighedsfelt, som ethvert spørgsmål eller problemstilling åbner op til. Dette har øjensynligt sammenhæng med de tidligere nævnte forhold vedrørende refleksion samt mod til at fastholde processer. Men hvor disse forhold især handler om det logisk, produktionsorienterede rationale i form af det forbedrede organisatoriske output, man kan opnå ved at fremme multiple perspektiver gennem refleksive processer, omhandler nysgerrigheden i højere grad en form for personlig glæde ved mødet med de mange perspektiver. Eksempelvis fortæller en studerende, at hun ofte bliver glædeligt overrasket, når hun giver plads til sine medarbejdere – ”Nå, kan man også tænke sådan? Det var da spændende!” I stedet for at lade sig irritere af det anderledes perspektiv, formår den studerende at finde ind til den akademiske nysgerrighed i sig selv og

på denne måde tvinge sig selv til at være nysgerrig på den andens mening og forståelse, eller som en anden af de studerende udtrykker det:

”...Hvilket reelt måske er noget af det vigtigste, jeg har taget med fra uddannelsen. Nemlig erkendelsen af at der ikke er nogen, der har lov til at have én sandhed (5Q: 10).

Hvorfor de studerende mener, at refleksion, mod og nysgerrighed er så vigtig en del af deres læring og udvikling, fremgår ikke tydeligt af mine interviews. Som sagt er der en vis sammenhæng mellem spørgsmålet om langsommelighed og den merværdi for arbejdspladsen, der kan opstå, når flere muligheder bringes i spil, og man dermed eventuelt når frem til bedre løsninger. Min fornemmelse er dog, at når de studerende særligt fremhæver disse kvaliteter ved deres læring, er det ikke kun et udtryk for tilfredshed med at opnå bedre arbejdsresultater men i lige så høj en glæde ved at møde verden på denne måde. Det handler således ikke blot om, at de er blevet bedre ledere, konsulenter og undervisere (selvom dette absolut er vigtigt). Læringen har på sin vis forandret noget ved dem, som ligger ud over deres professionelle virke, hvilket jeg vil beskæftige mig mere indgående med nedenfor. For nuværende er det tilstrækkeligt at konstatere, at de tre gennemgående læringskvaliteter, som fremhæves, ikke henviser til, hvad man kunne kalde konkrete handlekompetencer, men i mine øjne mere skal ses som underliggende, værdier eller normer, der i vidt omfang præger de studerendes måde at være i verden på. De studerendes læring er således ikke af en art, der giver sig til kende gennem specifikke standardiserede handlemønstre, men snarere som bestemte *forholdemåder*⁹³.

G: ...Man kan sige, at der ikke er nogen opgaver, hvor jeg ikke kan sige, at det ikke er MOC. Fordi MOC har haft en enormt stor påvirkning på, hvordan jeg tænker i dag, sådan både på det strategiske, det taktiske og det operationelle niveau (5A:9).

Jeg synes af flere grunde, at det er overordentligt interessant, at de studerende fremhæver disse generiske egenskaber som noget af det væsentligste, uddannelsen har bragt med sig. For det første er det jo ikke noget, de som sådan undervises i. I studieordningen er der naturligvis en række henvisninger til faglig refleksion og de studerendes evne til på akademisk vis at reflektere over givne emner osv., men typisk retter denne refleksion sig mod et specifikt fagområde, mens de studerende i højere grad beskriver deres læring som en generel måde at forholde sig til verden på. Med henvisning til Judds teori om transfer som tilegnelse af generelle abstraktioner, kan man i denne sammenhæng snakke om en almengørelse eller yderligere generalisering af sådanne abstraktioner.

⁹³ Med tanke på dikotomien præsenteret i kapitel 2 er det tydeligt, at disse kvaliteter, som de studerende beskriver, hører til, hvad jeg tidligere har kaldt de personcentrerede- fremfor de nyttecentrerede uddannelsesgevinster.

Flertydighedstolerance og mod er til gengæld ikke nævnt i studieordningen. Det skal dog medgives, at studieordningen (som de fleste akademiske studieordninger) i et vist omfang kræver, at de studerende skal kunne håndtere teoripluralisme og selvstændigt selektere mellem teori og metode for efterfølgende at begrunde dette valg. Alligevel vil jeg mene, at man med en vis ret kan hævde, at studieordningen orienterer sig mod væsentligt mere konkrete målsætninger, hvilket blandt andet fremgår af studieordningens side 1, hvor man kan læse, at "Det overordnede formål med uddannelsen er, at den studerende skal opnå kompetencer til at iværksætte, udvikle og vurdere læreprocesser i organisatoriske kontekster" (Bilag 4: 1). Denne formulering i studieordningen medfører (må man formode), at undervisningen centrerer sig om emner, der relaterer sig til dette overordnede mål. Jeg mener derfor, at man med en vis ret kan hævde, at de kvaliteter, som de studerende henviser til som det vigtigste, de har lært, i et vist omfang kan siges at være afledte effekter af undervisningen. Begrebet "afledte effekter" skal i denne henseende ikke forstås som uønskede eller ikke-intenderede. Jeg er sikker på, at alle universitetsundervisere ønsker for deres studerende, at de bliver mere reflekterede og flertydighedstolerante. Imidlertid mener jeg, at man (i hvert fald delvist) kan tale om denne læring, som en læreproces, der finder sted i kraft af en anden læreproces. Hvis dette er rigtigt, rejser det imidlertid et andet spørgsmål: Hvilken sammenhæng er der mellem denne sekundære læreproces og undervisningens konkrete indhold? Kunne de studerende have tilegnet sig disse generiske egenskaber med et andet undervisningsindhold? Dette spørgsmål giver mine data intet svar på, men ser man på tidligere undersøgelser, der beskæftiger sig med studerendes læring på universiteter og andre læreinstitutioner⁹⁴, kan man sige, at de ovenfor beskrevne læringsforhold (i lettere varierende form) genfindes i de respektive undersøgelser, hvorfor man med et vist belæg kan hævde, at de ikke nødvendigvis knytter sig til én given uddannelse eller uddannelsesinstitution, men måske i højere grad knytter sig til selve det at uddanne sig (Jacobsen 1991). Omvendt er det dog væsentligt at pointere, at MOC's pædagogiske tilretning, som beskrevet i kapitel 8, på mange måder fokuserer på de vidensområder, som de studerende beskriver ovenfor. På denne vis kan man sige, at der tilsyneladende er en vis overensstemmelse mellem uddannelsens intention og de studerendes oplevelser. Det er således ikke muligt på baggrund af mit datamateriale at afgøre, i hvilket omfang forandringer i dispositioner og forholdemåder skal tilskrives den specifikke uddannelse eller det at lære noget i mere bred forstand⁹⁵.

Inden jeg runder dette afsnit af, er der yderligere et forhold, jeg kort vil omtale. Som beskrevet i kapitel 7 begrundede alle de studerende deres ansøgninger med et behov for kompetenceudvikling med særlig fokus på coaching som arbejdsredskab. I interviewene blev disse begrundelser bekræftet, men samtidig nuanceret. Allerede i deres specialer så vi en bevægelse væk fra coaching som teknik og hen mod bredere og mere overordnede

⁹⁴ Se eksempelvis Kandidat- og aftagerundersøgelsen (2002 og 2009)

⁹⁵ Dog vender jeg tilbage til dette emne i afhandlingens efterskrift.

organisatoriske problemstillinger. Denne tendens forstærkes i interviewene, hvor man kan konstatere en udtalt kontrast mellem de indledningsvist formulerede bevægelsesønsker og de studerendes beskrivelser af egen vigtigste læring. Dette rejser en indirekte kritik af den af universitetet initierede motivationsbeskrivende opgave og delvist også af hele tænkningen om at arbejde med målsætninger som præ-træning (kapitel 4). De studerende beskriver i interviewene, at de har fået nogle nye forholdemåder og dermed en anden måde at se verden på. Men dette forhold er jo netop noget, de kun kan beskrive retrospektivt, nu hvor tingene *har* ændret sig. Det er således ikke noget, de som sådan ville være i stand til at efterspørge i en motivationsskrivelse eller en intentionalitetsskabende samtale. Man kan jo kun efterspørge det, man ved (eller tror at man ved), man mangler – ikke det man ikke ved, at man mangler.

Transfer som transformation

For at få en mere nuanceret beskrivelse af de studerendes oplevelse af egen læring, bad jeg dem om at beskrive, om og i givet fald hvorledes deres kolleger havde oplevet, at de havde forandret sig efter endt uddannelse. Eftersom det var de studerende selv, som skulle give et bud på, hvordan andre så dem, er det ikke helt overraskende, at mange mener, at deres kolleger ville pege på nogle af de samme kvaliteter, som de selv peger på i afsnittet ovenfor. Dette kunne eksempelvis være udsagn såsom: "Hun er blevet mere sen til at være konkluderende (5B: 11)", eller "Han er blevet mere nysgerrig (5A: 11)". Andre peger på nogle mere konkrete forhold såsom mere struktureret i det daglige arbejde eller bedre forberedt. I første omgang bed jeg ikke synderligt mærke i disse beskrivelser af kollegers mulige opfattelse, eftersom de tilsyneladende blot var en anden måde at fortælle dem samme læringshistorie på. Ved senere gennemlæsninger af mine interviews slog det mig imidlertid, at en del af de studerende, som levende fortæller om, hvordan uddannelsen har ændret dem og deres måde at være i verden på, samtidig udtrykker tvivl om, hvorvidt deres kolleger ville beskrive en sådan forandring hvis forespurgt. Tvivlen har i mange tilfælde sammenhæng med en forventning om, at medarbejderne eller kollegerne vil opfatte den studerende som værende den samme, som han eller hun altid har været. At de studerende kan komme med en sådan påstand kan forekomme noget besynderligt, når dette holdes op mod det foregående afsnit, i hvilket de studerende ganske tydeligt beskriver de markante forandringer, uddannelsen har ført med sig. Hvordan kan det være, at de selv oplever markante forandringer i deres generelle måde at være i verden på samtidig med, at dette tilsyneladende ikke skulle blive registreret af de studerendes nærmeste arbejdskolleger? Jeg mener, at man kan argumentere for, at dette spørgsmål om andres syn på de studerendes forandring eller mangel på samme kan have sammenhæng med den særlige karakter eller form, som læringen tager på et masterforløb. På et deltidsstudie kan det være svært at afgrænse det, man lærer på forløbet fra det, man lærer i alle mulige andre sammenhænge. At der samtidig er tale om en deltidsuddannelse, som lægger endog stor vægt på, at uddannelse og arbejdsliv fletter sig ind i hinanden, gør ikke dette problem mindre. Samtidig betyder forløbets anseelige længde, at læringsoplevelsen på sin vis bliver mere utydelig. Ofte

vil det være væsentligt nemmere at definere, hvad man har lært på et ugekursus: "Da jeg kom, kunne jeg ikke A – det kan jeg nu. Til gengæld kan jeg stadig ikke B – det skal vi lære næste gang". Samme distinktion er langt sværere at foretage efter et toårigt forløb, hvor læringen så at sige strækkes ud og fordeler sig over den samlede periode, hvilket gør det vældigt vanskeligt at lave en før-og-efter-skellen. De fleste er på et tidspunkt stødt på historien om eksperimentet med frøer, der sænkes ned i henholdsvis kogende vand og koldt vand, som efterfølgende langsomt bringes i kog. Frøen, der nedsænkes i kogende vand, vil straks forsøge at komme op af vandet, mens frøen, der nedsænkes i det kolde vand, vil blive siddende og dermed lade sig koge. Dette skulle efter sigende skyldes, at frøens sensoriske mekanismer ikke registrerer den gradvise temperaturforøgelse fra én grad til den næste, og den bliver derfor ikke opmærksom på faren, førend det er for sent⁹⁶. På samme vis som i historien om frøen kan man forestille sig, at det langvarige ophold i et læringsmiljø, hvor man kontinuerligt arbejder med teori og praksis medfører, at forandringer bliver vanskelige at registrere.

H: Ja, hvor man mange gange på kurser godt kan komme til at sidde lidt bagefter og sige, "nå jamen var det det?". Og det kan jeg også godt komme til at sige med MOC. Fordi, hvad vidste jeg inden? Og det udviklede sig også undervejs. Det var heller ikke, fordi jeg havde et klart billede af, hvad det var. Men det har alligevel haft en større betydning med at langt forløb. Jeg synes, man bliver formet meget mere på sådan et længerevarende uddannelsesforløb, og man tager meget mere ind sammenlignet med et kursus på en uge. Der tager du kun det ind, som du kan se, du skal bruge (5F: 5).

Den studerende beskriver her, hvorledes det langvarige forløb er svært afgrænseligt. Læringen blander sig sammen med den viden, man havde i forvejen, inden man påbegyndte uddannelsen. Samtidig forholder det sig naturligvis således, at ens læring på eksempelvis tredje semester er farvet af det, man lærte på første og andet semester. På denne vis blandes ny læring med eksisterende læring, der atter gøres til udgangspunkt for ny læring. I sidste ende bliver det mere eller mindre meningsløst at spørge ind til læringens "kilde" eller udgangspunkt – læring er ikke en stringent lineær bevægelse.

Endvidere vil jeg fremhæve et andet interessant udsagn i ovenstående citat, som ligeledes relaterer sig til læringens særlige karakter. Den studerende nævner, at langvarige uddannelser i højere grad har en tendens til at "forme" personen. Det fremgår ikke af citatet, hvad der menes med termen "forme", men den studerende vurderer tydeligvis, at

⁹⁶ Myten er bl.a. gengivet i Senge (1990), ligesom den findes gengivet et utal af gange på nettet og er flittigt brugt af konsulenter og undervisere – typisk i forbindelse med oplæg omhandlende organisatorisk forandring eller stresshåndtering. Der er dog intet videnskabeligt belæg for historien, som er aldeles forkert (se bl.a. <http://srel.uga.edu/ecoviews/ecoview021118.htm>). Dette forhold er dog ikke afgørende i denne sammenhæng, da historiens morale jo sagtens kan fungere som illustration på trods af mytens manglende videnskabelige fundament.

der er tale om en kvalitativt forskellig form for læring set i forhold til den mere instrumentelle læring, man kan opnå gennem et kortere kursus. Samtidig ligger der i begrebet "forme" en tanke om at forandre udseende – at blive noget andet, end det man var inden formningsprocessen. Mange af de øvrige interviews omhandler ligeledes dette emne. Som vi så i sidste afsnit, peger de studerende på forandringer i dispositioner eller forholdemåder som deres vigtigste læring fra uddannelsen. Dette betyder samtidig, at størstedelen oplever, at læringen ikke lader sig afgrænse til bestemte områder eller situationer, eftersom denne forandrede forholdemåde præger alle de forskellige sammenhænge, de studerende indgår i. Mange fortæller, at dette fører til en ganske anderledes måde at møde verden på. Ikke fordi verden har forandret sig, men fordi de selv har forandret sig.

I: Det er fordi, at når jeg igen kigger fra et lidt højere abstraktionsniveau og ned på det, jeg foretager mig i min ledergerning og jo også som mennesket Arne, så har det på den gode måde inficeret hele mit daglige virke. Det er jo også i spil, når jeg sidder og forhandler med leverandører eller sidder og snakker økonomi. Hele min tilgang til det at være leder. Til det at få folk i spil og få fundet ind til, hvad folk tænker og mener og få overskuet kompleksiteten, det er med. Og det kan godt være, at det lyder sådan lidt stort, men det er faktisk med i min ledergerning. Det er blevet en integreret del af mig. Derfor tænker jeg også, at jeg bærer det med hele tiden (5P: 13).

Den studerendes beskriver en meget omfattende læreproces, der har inficeret hele hans virke og opfattelse af sig selv som person og som menneske. Der kan således drages en parallel til Illeris' beskrivelse af transformerende læreprocesser som en krævende og omfattende læringsform, der munder ud i en ny livsforståelse eller grundholdning hos den lærende, hvor personen kan siges at have et grundlæggende ændret syn på tilværelsen. Både Illeris (2013) og andre forskere (Kegan 2000; Willert et al. 2011) fremhæver vanskelighederne ved at gøre læreprocesser af denne art til et eksplicit mål for en given uddannelse, hvorfor uddannelsesplanlægningen ofte vil stræbe efter at tilrettelægge et program, der sigter mod at fremme de øvrige (mere transferorienterede) læringsformer. Af denne grund er det ganske interessant, at alle de studerende mere eller mindre eksplicit henviser til transformerende læreprocesser. Igen ser vi således, at den læring, de studerende selv henregner som et væsentligst (muligvis det væsentligste) element i uddannelsen, kan betragtes som en ikke-intenderet effekt.

Eftersom læringen kan beskrives som en ikke-intenderet effekt, ville den næppe blive opdaget i en traditionel transferundersøgelse, der typisk undersøger transfer ved før- og eftermålinger på prædefinerede, konkrete kompetenceparametre. Et komplekst fænomen som transformativ læring egner sig ikke til disse lineære forståelser og undsiger dermed en traditionel transferforståelse. Med udgangspunkt i de på side 60 skitserede

transferdistinktioner (nær- og fjernttransfer samt generel- og specifik transfer) kan den læringsform, jeg har beskrevet ovenfor, siges at falde ind under, hvad man kunne kalde en tredje transferkategori: transfer som transformation. Jeg har i dette kapitel givet adskillige eksempler på såvel nær- og fjern transfer som generel- og specifik transfer i forbindelse med uddannelsen. Disse transferformer har det tilfælles, at de primært fokuserer på læringen, der bevæger sig, mens der i mindre grad fokuseres på det lærende subjekt, som (næsten) reduceres til blot at være én, der ”bærer” læringen fra en kontekst til en anden. Transfer som transformation har (i min version⁹⁷) derimod i første omgang fokus på den forandring af subjektet, som læringen fører med sig. Bevægelsen (transferdistancen) er så at sige en bevægelse i det lærendes subjekts indre landskab. På denne vis kan transfer som transformation medvirke til at sætte fokus på en anden og nok så væsentlig kvalitet ved læring – ikke mindst i videreuddannelsessammenhænge – hvilket jeg vil vende tilbage til sidst i dette kapitel samt i de følgende to kapitler.

Efter at have beskrevet hvad de studerende mener at have lært gennem deres masterstudie, skal vi i de følgende to afsnit beskæftige os med deres bestræbelser på at fastholde denne læring efter uddannelsens afslutning.

At fastholde uddannelsen i arbejdet

Som beskrevet tidligere i dette kapitel, oplever de studerende i høj grad, at uddannelsen har kvalificeret deres praksis, og i interviewene fortæller de om mange komplekse, organisatoriske problemstillinger, hvis succesfulde løsning de delvist tilskriver deres masteruddannelse. Dette organisatoriske arbejde foregår imidlertid ikke i et vakuum, men i samarbejde med kolleger og ledere. Derfor tager jeg i dette afsnit tråden fra sidste kapitel op og ser på, hvordan de studerende oplever, at deres arbejdsplads har henholdsvis støttet op om eller lagt hindringer i vejen for deres transferarbejde i løbet af det år, der er gået efter afslutningen af deres studietid. Endvidere skal vi se, hvilke konsekvenser den organisatoriske støtte – eller mangel på samme – har haft for de studerende og deres arbejdsliv.

Som vi så i sidste kapitel, oplevede en del af de studerende, at de i mange sammenhænge kom til at stå alene i deres bestræbelser på at bringe deres uddannelse i spil på deres arbejdsplads. Ikke helt overraskende er dette indtryk i langt de fleste tilfælde blevet forstærket i løbet af det år, der er gået, siden de færdiggjorde deres uddannelse. Dette er der flere grunde til. For det første ser man ganske ofte, at den (i forvejen ikke overvældende) organisatoriske opmærksomhed forsvinder, når uddannelsen stopper. Pludselig forefindes de faktorer (medarbejderen væk fra arbejdspladsen, regninger i forbindelse med uddannelsen, projektarbejde osv.), som tidligere medvirkede til at minde

⁹⁷ Andre teoretikere har tidligere brugt transformationsbegrebet i forbindelse med transfer (se eksempelvis Gheradi og Nicolini 2000). Subjektet bliver hos disse teoretikere ofte set som en refleksiv, oversætter af viden, men fokus er imidlertid stadig på læringen som transformationens centrum – ikke på den lærende.

organisationen om medarbejderens uddannelse, ikke længere. Dermed forøges risikoen for, at et eventuelt transferperspektiv drukner i dagligdagens gøremål. Denne risiko bliver samtidig ikke mindre af, at de fleste organisationer i min undersøgelse (som beskrevet i kapitel 7) enten fremstår som relativt uinteresserede i transfer (transfer-inaktive) eller investerer i uddannelse ud fra en implicit forventning om effekt uden at overveje, hvad organisationens rolle i en succesfuld transferproces eventuelt måtte være (transfer-naive). Samtidig har organisationer en tendens til at orientere sig mod fremtiden, hvorfor fokus på en uddannelse, der *er* afsluttet, ofte nedtones til fordel for et fokus på, hvad der skal til at ske – hvad organisationens og dens medarbejder nu skal i gang med.

I: Jeg er ikke begyndt på noget nyt her et år efter MOC. Og det handler om, at jeg stadig er i gang med at tygge på alt det, jeg lærte. Jeg er stadig i gang med at læse på pensum, som jeg havde på MOC. Men jeg bliver spurgt på mine medarbejdersamtaler, "hvad er det næste, du har tænkt dig at lære? Hvor har du tænkt dig at gå hen herfra?" Så i denne her kultur er det lidt et krav, at man altid er søgende (5S: 7-8).

Tendensen til at uddannelsen forsvinder ud af syne samt et organisatorisk fokus på fremtidig drift, har endvidere medført, at enkelte studerende har oplevet, at de i løbet af de seneste år er blevet omplaceret i nye stillinger, hvor deres tilegnede viden og kompetencer forekommer knap så relevante. Eksempelvis beretter en af de studerende om, at en af de vigtigste årsager til, at hun tog sin uddannelse, var et ønske om at kvalificere sig selv i sin nye lederrolle. Af samme grund havde hun fokus på ledelse gennem uddannelsen, ligesom alle hendes opgaver tog udgangspunkt i ledelsesproblematikker og ledelsesteori. Mindre end et år efter uddannelsesafslutning blev hun imidlertid overflyttet til en teknisk position uden ledelsesopgaver. En beslutning som ledelsen ikke efterfølgende har begrundet. Dette kan ses som et eksempel på det forhold, at uddannelse, der forsvinder ud af syne, ligeledes forsvinder ud af organisationens strategiske overvejelser. Som Baldwin og Ford (1988) skriver, er en af de største transferbarrierer manglende mulighed for at præstere. Med dette henviser de til situationer, hvor de organisatoriske forhold ikke levner medarbejderen mulighed for at bruge det, hun har lært på sin uddannelse. Dette kan eksempelvis skyldes, at relevante hjælpemidler ikke er til stede eller (som i dette tilfælde), at kravene til medarbejderen ikke matcher indholdet i uddannelsen. Såfremt uddannelsen forsvinder ud af syne, er det kun den enkelte medarbejder selv, der kan forsøge at overkomme disse barrierer, og etablere en platform for transferarbejdet. Dette kan dog i mange tilfælde vise sig at være sin sag.

Som beskrevet i de to foregående kapitler, tildeles uddannelse ofte ud fra motiver om fastholdelse og medarbejderpleje og dermed også et indirekte ønske om at bevare et organisatorisk status quo. I sådanne tilfælde er der flere, der beskriver, at de efter endt uddannelse mødes med en holdning, der kan beskrives således: "Så, nu har du fået din

uddannelse, skal vi så ikke se at komme tilbage til arbejdet!”. Med dette udgangspunkt er det lidet overraskende, at mange fortæller, hvorledes de igennem det seneste år har fremsat adskillige forslag omhandlende tiltag, der kunne gavne organisationen og samtidig ligge i forlængelse af deres uddannelse, uden at dette nødvendigvis har affødt den store organisatoriske interesse. Naturligvis er der i mit datamateriale eksempler på, at tiltag mødes med organisatorisk entusiasme og engagement. Et sådant eksempel er den studerende, jeg berettede om i kapitel 7, hvis leder deltog i den afsluttende eksamen og efterfølgende festivitas. Denne studerende fortæller om, hvordan han i en efterårsferie et halvt år efter afslutningen på sin masteruddannelse satte sig ned og beskrev et koncept for, hvordan man efter hans mening burde arbejde med lederudvikling i organisationen. Dette koncept lykkedes det ham med hans egne ord ”at sælge over flere omgange”, hvorved han har skabt sig selv en ny stilling som leder af organisationens lederudvikling i Danmark og resten af Nordeuropa. Flere af de øvrige studerende fortæller imidlertid, at de har prøvet noget lignende (omend i varierende skala), uden at de på samme vis er kommet igennem med deres idéer og forslag. Nogen venter stadig på svar fra deres organisation, mens atter andre mere eller mindre har opgivet.

J: Da jeg blev færdig, gik jeg op til hende, der havde bevilliget uddannelsen og sagde: ”Nu har jeg de her kompetencer, og dem vil jeg rigtigt gerne arbejde med”. En af årsagerne til, at jeg faktisk valgte denne uddannelse, er, at jeg synes, man er meget alene som mellemlider, og man sidder med mange problemstillinger, som kan være svære at dele med nogen. Så hvordan håndterer man det, og hvordan lærer man af de situationer, man står i? Så der tænkte jeg jo, at jeg kunne komme tilbage og få lov til at være coach for nogle af de nye afdelingssygeplejersker. Det synes jeg vil være meget relevant, og min oversygeplejerske havde faktisk også sagt, at det ville de gerne arbejde for, og jeg kom med det bud, at jeg godt kunne trækkes ud af min egen afdeling 1-2 dage om ugen. Så jeg kunne lave sådan nogle forløb. Så skete der imidlertid nogle omstruktureringer, så jeg nu refererer til en ny oversygeplejerske, og der er efterfølgende sket så meget, så min idé er sat på stand by, og jeg synes, det virker meget tungt i øjeblikket.

N: Nu er der gået et år, og du er stadig ikke kommet igennem med dine idéer til, hvordan du kunne sætte din uddannelse i spil på tværs af organisationen?

J: Nej, og man kan nok sige, at havde jeg fået lov til det – altså at dele min tid mellem mit nuværende arbejde og en ny funktion som ledercoach, så var jeg nok ikke flyttet. Så tror jeg, at jeg ville have synes, at det var spændende at prøve det og blive bedre til at arbejde med de problemstillinger (5G: 12).

Som tidligere nævnt har Benson et al (2004) fundet, at medarbejdere typisk er mindre tilbøjelige til at skifte arbejde, mens de er i gang med længerevarende uddannelsesforløb.

Til gengæld viser selvsamme undersøgelse, at medarbejdere, der *har* gennemført et længerevarende uddannelsesforløb, er mere tilbøjelige end gennemsnittet til at skifte arbejde indenfor et til to år efter endt uddannelse. Ovenstående eksempel illustrerer, hvilke konsekvenser det potentielt kan have for en organisation at mangle en transferstrategi. Der er ikke overensstemmelse mellem organisationens og medarbejderens forventninger til, hvorledes uddannelsen skal bringes i spil på arbejdspladsen, hvilket i første omgang medfører, at transferinitiativet overlades til medarbejderen, som efterfølgende oplever at løbe panden mod en mur med sine idéer og initiativer. En oplevelse som i sidste ende medfører, at hun vælger at forlade arbejdspladsen⁹⁸. På denne måde ender uddannelsesforløbet med at blive en dobbeltomkostning for organisationen, som både har betalt for en dyr masteruddannelse og nu skal bruge tid og ressourcer på at finde en ny medarbejder og lære vedkommende op. Selvfølgelig er der altid en risiko for, at en medarbejder finder et andet arbejde, og som vi så i kapitel 7, kan drømmen om nyt arbejde netop være en af de primære årsager til at påbegynde en masteruddannelse, men omvendt er ovenstående beretning et tydeligt eksempel på, at dette organisatoriske ressourcestab kan være mere eller mindre selvforskyldt.

Et andet interessant aspekt ved ovenstående citat omhandler forholdet til ledelsen. Som man kan se, får den studerende en aftale i stand med sin leder, men et pludseligt lederskift bremser hendes initiativ. I sidste kapitel beskrev jeg, hvorledes lederskift undervejs i studiet lagde visse forhindringer i vejen for de studerendes bestræbelser på at bygge bro mellem uddannelse og praksis. På samme vis fortæller de studerende, at ledelsesskift efter endt uddannelse i mange sammenhænge ligeledes begrænser deres muligheder for at bringe deres uddannelse i spil. I denne forbindelse finder jeg det tankevækkende, at flertallet af de studerende vurderer, at deres nuværende leder end kender navnet på den uddannelse, de har taget. Samtidig vurderer omkring halvdelen, at deres nuværende leder har et meget overfladisk og generelt kendskab til uddannelsen og de kompetencer, de har tilegnet sig – ”Det er noget med coaching”. Det er således et fåtal, som vurderer, at deres leder har et godt kendskab til og forståelse for indholdet i deres uddannelse. Det er klart, at dette manglende kendskab til uddannelsen i sig selv udgør en transferbarriere, eftersom det forhindrer lederen i at understøtte den studerendes transferarbejde. Hvis man ikke er klar over, hvilke interesser og kompetencer den studerende har, beror et match mellem interesse, kompetencer og opgaver på tilfældigheder fremfor strategi. Når man tager i betragtning, hvor ofte ledere udskiftes, synes det rimeligt at påstå, at mange organisationer med fordel kunne fokusere på, hvorledes igangsatte og afsluttede uddannelsesinitiativer understøttes bedst muligt ved lederskift. Mange ressourcer spildes øjensynligt grundet

⁹⁸ Ud af de nitten studerende har tre skiftet job internt i deres organisation, fem er skiftet til en anden arbejdsplads, seks har beholdt deres job, men fået nye funktioner, mens fem hverken har skiftet arbejde eller oplevet ændringer i deres arbejdsopgaver. Flertallet er således stadig i den organisation, der har betalt for deres uddannelse. Denne fordeling er i nogenlunde overensstemmelse med Klewes (2006) undersøgelse af jobforandringer for masterstuderende fra DPU.

organisationers manglende fokus på overlevering af information om eksisterende vidensressourcer.

At fastholde læringen

Ledernes manglende kendskab til og interesse for de studerendes uddannelse er en medvirkende årsag til, at de studerende risikerer at opleve en faglig isolation. Omgivelsernes beskedne interesse medfører, at de studerende mere eller mindre overlades til sig selv i deres bestræbelser på at bringe uddannelsen i spil på arbejdspladsen. Som vi så i sidste kapitel, gjorde det samme sig gældende, mens de studerende var under uddannelse. Forskellen er dog, at de studerende på daværende tidspunkt havde uddannelsen som faglig reference og socialt omdrejningspunkt. Uddannelsen var dels et sted, hvor de studerende jævnligt kunne mødes med andre studerende og undervisere for at diskutere teori og deres bestræbelser på at koble denne teori med praksis, men derudover understøttede uddannelsen (som beskrevet i sidste kapitel) også transferarbejdet gennem dens fokus på det problembaserede og projektor organiserede arbejde. Flere studerende fortæller således, at de mangler og savner uddannelsens "tvang" som støtteforanstaltning. Uden uddannelsen og med en vigende organisatorisk interesse og deraf opbakning, kan det vise sig endog særdeles vanskeligt at fastholde læringen fra uddannelsen og fortsætte med at søge at bringe den i spil i hverdagen.

K: Så trækker jeg det måske lidt langt ud, men hvis der er en barriere, så er barrieren, at jeg jo er færdig med min master. Men noget af det, jeg laver omkring uddannelse og udvikling, tager næsten lige så meget tid at udvikle, som det gør at sidde og læse og skrive på sin master. Så tid er igen en faktor i sådan et job som mit. Fordi jeg måske qua masteren gerne vil fordybe mig noget mere i emneområdet. Jeg vil godt have, at det skal have en vis dybde og en høj grad af seriøsitet omkring sig. Jeg kender til andre uddannelser i branchen, og jeg synes, at de er kommet noget hastigt til de konklusioner, som de træner folk i. Så det tager tid at lave det her. Så tid er igen en faktor, og det er det bare. Det er bare grundvilkåret i mit job.

N: Og når du siger tid, er det så fordi, hvis jeg lige skal forstå dig ret, at der er alle de daglige pligter. Og de er der uanset hvad. Og det arbejde du laver, som du relaterer til masteruddannelsen, er noget du laver udover alle de daglige pligter, du har?

K: Ja, sådan er det (5P: 11).

Sammen med manglende mulighed for at præstere er manglende tid, den transferbegrænsende faktor, som forskningen ofte henviser til (Burke og Hutchins 2007) - således også i denne undersøgelse. I en travl og hektisk hverdag kommer man let til at

fokusere på de daglige opgaver, når uddannelsen ikke længere er der til at "puste en i nakken". Udviklingsprojekter kan jo ofte bedre udskydes end driftsopgaver, og samtidig er der med uddannelsens afslutning ikke længere samme udtalte krav om, at man hele tiden skal udfordre sig selv og sin organisation. Risikoen for at falde tilbage i gamle arbejdsvaner vokser (som tidligere beskrevet) med tiden, hvorfor stadig mindre tid investeres i at vedligeholde kompetencer tilegnet fra uddannelsen (Marx 1992). Selvom ingen af de studerende direkte nævner det, kunne man også forestille sig, at de ligeledes mangler uddannelsens legitimerende effekt til at bakke deres interventioner op. I hvert fald så vi i sidste kapitel, at mange var særdeles glade for at have uddannelsen som kvalitetskontrol og legitimerende faktor i forbindelse med deres arbejde med større omstillings- og forandringsprojekter. Dog er der som tidligere nævnt adskillige eksempler på studerende, som forsøger at komme igennem med nye projekter, hvorfor det synes rimeligt at antage, at de to væsentligste barrierer for de studerendes brobygningsarbejde er den organisatoriske forandringstræghed samt tidspresset, som tvinger de studerende til at fokusere på drift og dermed at gøre, som de plejer fremfor at bruge tid og kræfter i forsøget på at udvikle nyt.

At det kan være svært at udvikle nye projekter, som ligger i forlængelse af masteruddannelsen, kan også have sammenhæng med et andet forhold, som adskillige af de studerende nævner, og som jeg ligeledes bed mærke i under mine interviews. Interviewene er jo også en samtale mellem en underviser og en tidligere studerende, hvorfor der undervejs i samtalerne hyppigt refereres til teoretiske termer og forfattere fra uddannelsens curriculum. Imidlertid var min oplevelse, at de studerende ofte skulle lede længe efter de teoretiske gloser, ligesom de ofte måtte opgive deres forsøg på at genkalde sig navnet på en bestemt teori eller teoretiker. Som det gælder i enhver anden sammenhæng forsvinder noget af den viden, man har tilegnet sig, med tiden – særligt hvis den ikke aktiveres jævnligt. Den kan øjensynligt reaktiveres eller genkaldes gennem repetition eller lignende, men for nærværende er denne deklarative viden⁹⁹ ikke længere en del af deres vidensrepertoire. En studerende sammenligner situationen med at have lært at stå på vandski, for derefter aldrig igen at sætte benene (skiene) på vandet, hvorfor der ikke går ret lang tid, førend man ikke længere mestrer vandskikunsten. Den akademiske deklarative viden skal vedligeholdes for ikke at forsvinde. Måske kan dette tab af deklarativ viden også være forklaringen på, at mange af de studerende, som vi skal se nedenfor i kapitlets sidste afsnit, ikke opfatter sig selv som akademikere på trods af deres titel og deres akademiske arbejdsopgaver. Muligvis forbindes titlen "akademiker" i højere grad med deklarativ end procedural viden. Det er imidlertid langt fra alle arbejdspladser, hvor muligheden for en akademisk diskussion forefindes. I visse tilfælde kan en akademisk tilgang, som tidligere nævnt, ligefrem virke diskvalificerende for de studerende, hvis de opfattes som *for* akademiske af deres kolleger eller medarbejdere.

⁹⁹ Kapitel 4.

L: Ja, jeg tror, jeg mødte det lidt. Men jeg har både mødt lidt nysgerrighed, men også det der med, "hvad er det her for noget?". Min arbejdsplads er lidt eller meget traditionelt tænkende. Så at komme med en MOC tankegang kan godt være lidt udfordrende for sådan en organisation. Der har været nogen, som har kunnet følge min tanker, og så har jeg også haft masser af oplevelser, hvor folk har lignet et spørgsmålstegn.

N: Kan du give et eksempel på dette, at folk har lignet et spørgsmålstegn?

L: Det har nok været noget med sproget at gøre. Hvis jeg vælger at fortælle om aktionsforskning, så kan jeg nogle gange møde nogen, som arbejder inden for det samme felt som jeg, hvor de fortæller, at "aktionsforskning, det kender de godt". Men når de så beskriver en proces, eller jeg ser dem arbejde, så kan jeg godt se, at vi ikke forstår det samme ved det samme. Jeg er bange for, at komme til at lyde lidt akademisk snobbet, men jeg møder nogle gange nogle mennesker, for hvem verden er enormt simpel. Dette gælder bestemt også inden for udviklingsområdet, hvor der er en tendens til at favorisere nogle meget simple metoder, som jeg synes er temmelig unuancerede. Og når jeg så kommer med mine inputs til, hvordan man også kan se tingene, så oplever jeg faktisk, at de ikke forstår det. Altså at det er for abstrakt (5K: 9).

At blive akademiker

I et tidligere afsnit behandlede jeg spørgsmålet om uddannelse som identitetsforandrende praksis. Et andet aspekt, der ligeledes forandrer sig efter endt uddannelse, er som bekendt de studerendes titel. For langt størstedelen af de studerende betyder mastertitlen, at de nu kan kalde sig akademikere¹⁰⁰. I interviewene søger jeg at undersøge, hvorledes de studerende oplevede denne forandring, eftersom italesættelsen af "det akademiske" fylder en del i masteruddannelsens selvforståelse. Endvidere forholder det sig således, at der i mange tilfælde er en nær sammenhæng mellem ens uddannelse, ens arbejde og ens identitet (Brinkmann 2008). Ofte er noget af det første, man fortæller om sig selv, når man møder en person, man ikke kender, hvor og hvad man arbejder med – ofte i kombination med ens uddannelsesmæssige titel. I den forbindelse har jeg været interesseret i, om mastertitlen på samme måde som titler opnået gennem dagstudier i ungdomsårene og de tidlige voksenår opleves som identitetskonstituerende. Altså om de studerende opfatter deres uddannelse og den titel, de har erhvervet, som noget kvalitativt forskelligt fra deres tidligere uddannelse eller snarere som et supplement og en tilføjelse til denne tidligere uddannelse. Dette spørgsmål viser sig at være ganske vanskeligt at svare entydigt på, eftersom gruppen kan siges at være delt i to. Nedenfor ses et svar fra en repræsentant fra den ene gruppe

¹⁰⁰ Kun 4 af de 19 studerende havde en kandidat- eller mastertitel, da de begyndte på MOC.

N: Kunne man kalde det en akademisk forholdemåde?

M: Ja men den er svær. Fordi man har taget en master, bliver man jo ikke akademiker. Jeg kan jo godt mærke, hvor hurtigt jeg også glemmer det akademiske sprog.

N: Hvad forbinder du med at være en akademiker?

M: Nej, jeg vil nok hellere sige, at det at bevæge sig i et akademisk miljø gør, at der er en bestemt sprogkode. Ja bestemte koder som der er i alle andre miljøer. Og det glemmer man jo.

N: Tænker du om dig selv som akademiker?

M: Nej det gør jeg ikke.

N: Hvordan kan det være?

M: Det har jeg ikke tænkt over, men det føler jeg ikke, jeg er. Men jeg føler mig nok meget som leder af en omsorgsorganisation.

N: Men hvis nogen spørger dig, hvilken uddannelse du har, hvad svarer du dem så?

M: Så siger jeg, at min grunduddannelse er sygeplejerske (5C: 11).

En stor del af de studerende har væsentlige forbehold i forbindelse med at omtale sig selv som akademikere. De mener alle som en, at de har taget en akademisk uddannelse, og de beskriver de forandringer i deres professionelle og personlige forholdemåde, som læringen fra uddannelsen har ført med sig, men det får dem ikke til at koble disse forandringer med en akademisk titel – de tidligere beskrevne forandringer er i deres øjne ikke udtryk for, at man er blevet akademiker. Flere udtrykker sig vældig respektfuldt om den akademiske titel og er omhyggelige med i samme åndedrag at forsikre om, ”at de skam ikke bilder sig ind, at de er blevet akademikere” (5P: 12). Jeg vil tro, at denne modvilje mod at tage den akademiske titel på sig skyldes, at deres identitet eller personlige narrativ stadig er bundet op på deres oprindelige uddannelse, som citatet ovenfor illustrerer. Dette kan der være flere grunde til. Som man kan se ovenfor, baserer lederen i højere grad sin identitet på sin position som leder end på sin uddannelse. Sit arbejde som leder havde hun også, inden hun tog sin master, hvorfor uddannelsen i dette tilfælde ikke har betydet nogen større jobmæssig omvæltning i hendes arbejdsliv. Samtidig er hun en af de eneste akademikere på arbejdspladsen – et forhold flere henviser til. Under uddannelsen havde de studerende hinanden og underviserne at spejle sig i og dermed et forum, der kunne hjælpe dem til at fastholde et akademisk sprogbrug og forholdemåde. Uden uddannelsen bliver det imidlertid

væsentligt sværere at holde fast i sin akademiske identitet på en ikke-akademisk arbejdsplads, som ikke nødvendigvis sætter pris på det akademiske sprog og teorier. Dog er der i mine interviews også eksempler på, at uddannelsen i disse (i uddannelsesmæssig forstand) monokulturelle sammenhænge kan medvirke til at positionere den studerende og dermed i højere grad få ham eller hende til at omfavne sin nye identitet som akademiker. Således fortæller flere, at mastertitlen i deres øjne ikke har den store betydning, når de møder folk med en anden uddannelsesbaggrund. I disse sammenhænge måles de primært på deres handlinger. Men når de står over for folk med samme uddannelsesmæssige baggrund som dem selv (eksempelvis lærer eller pædagog) kan mastertitlen pludselig give en anden status og legitimitet til deres ord og meninger.

O: ...til eksempel har jeg lige været sammen med 27 sygeplejersker, som skulle have en uddannelse i noget med kvalitet i de offentlige ydelser, og der kunne jeg godt mærke, at da jeg stiller mig op og præsenterer mig selv, og siger at jeg også er sygeplejerske, og jeg underviser her, så tror jeg, at jeg kunne mærke en vis skepsis. "Hvad har du forstand på i forhold til vores praksis?". Men da jeg så sagde, at jeg har en helt frisk masteruddannelse i organisatorisk coaching, og jeg har arbejdet, i min specialeopgave, med jeres praksis, så var det lige som om, at jeg kunne se at ørerne lukkede sig op. Så fik jeg en anden opmærksomhed (5M: 11).

Et sidste forhold, jeg vil omtale i forbindelse med spørgsmålet om, hvorfor nogle af de studerende tilsyneladende ikke identificerer sig med deres akademiske titel, handler om tid. Som beskrevet i kapitel 7 er de studerende typisk midt i fyrrerne eller ældre, når de starter på masterstudiet. Dette betyder, at det som udgangspunkt er adskillige år siden, de færdiggjorde deres grunduddannelse. De har således igennem en længere årrække haft deres grunduddannelse som udgangspunkt for deres identitetskonstruktioner. Det forekommer i mine øjne ikke synderligt mærkværdigt, at den nye titel, som de kun har haft i omkring et år, ikke på samme vis har haft samme betydning for dem. Slet ikke når man medtænker, at de fleste befinder sig i en periode af deres liv, hvor deres identitet er væsentligt mere fastforankret, end den typisk vil være i ungdomsårene.

Der er altså flere mulige grunde til, at en væsentlig del af de studerende har svært ved at se sig selv som akademiker på trods af, at de netop har færdiggjort en akademisk uddannelse. Imidlertid er der, som tidligere nævnt, også en gruppe studerende, som i langt højere grad giver udtryk for at have taget den akademiske titel til sig. Dette er typisk dem, som har fået et nyt arbejde grundet deres nye uddannelse eller dem, der til daglig arbejder på en arbejdsplads med mange akademikere. I disse tilfælde får titlen en helt anden vigtighed og dermed plads i de studerendes bevidsthed. Eksempelvis kan man tidligere have følt sig underlegen grundet den manglende akademiske titel, som i stadig flere virksomheder bliver et vigtigt parameter for såvel ansættelse som forfremmelser. Titlen kan i disse tilfælde

berettigede ens tilstedeværelse, hvorfor den ganske naturligt får en mere fremtrædende position i den enkeltes professionelle fremstilling af sig selv. Dette er endvidere et eksempel på, at identitet også blandt denne gruppe "modne" mennesker er påvirket af ydre, sociale forhold. Selvom identiteten muligvis er mere fastforankret, er identiteten til stadig genforhandling. Den nye socialitet, som medarbejderne træder ind i, når de skifter job eller tildeles andre opgaver, giver mulighed for nye identitetsforhandlinger og dermed anderledes fortællinger om dem selv.

I denne forbindelse er der imidlertid et interessant forhold, som jeg vil fremhæve. Flere af de studerende fortæller nemlig, at deres nye ansættelse nok beror på deres mastertitel – men ikke nødvendigvis på den specifikke titel.

N: Tror du, at det havde betydning for din ansættelse, at det var MOC, du havde taget? Eller kunne du være kommet med en anden masteruddannelse og være blevet ansat?

P: Ja til det sidste. Der er ingen, der har interesseret sig for, hvad det var for en master, jeg havde. Og det har irriteret mig, fordi jeg syntes, det var så fantastisk med den der master i organisatorisk læring med coaching som speciale (5H: 12).

Den studerende ovenfor udtrykker sin frustration over den manglende optagethed af den specifikke uddannelse, hun har taget. Imidlertid er der flere forhold, som kan medvirke til at forklare denne manglende interesse. For det første tenderer mange organisationer, som vi har set i de tidligere kapitler, til at fokusere mere på kvalifikationer end kompetencer. Det vigtigste i forbindelse med ansættelsen ser således ud til at være, at den nye medarbejder har taget en uddannelse på et vist niveau – hvilken uddannelse, hun har taget, er tilsyneladende mindre vigtigt i denne sammenhæng. Dette tilsyneladende kuriosum kan dog have sammenhæng med et andet forhold, nemlig de studerendes erfaring. Der er i overstående tilfælde jo ikke tale om en traditionel ansættelse af en nyuddannet akademiker, men derimod en endog særdeles erfaren medarbejder. Man kan derfor forestille sig, at virksomhederne i sin egnethedsvurdering i højere grad vægter det, den studerende har foretaget sig tidligere i sit arbejdsliv. De praktiske erfaringer og kompetencer kan på denne vis tænkes at vægte højere end kompetencer erhvervet fra den aktuelle uddannelse, hvilket dog kan forekomme en anelse mærkværdigt, siden arbejdspladsen alligevel vægter uddannelsen i en sådan grad, at den studerende ovenfor beskriver uddannelsen som den primære årsag til ansættelsen. Det er dog en mulighed, at dette har sammenhæng med de tidligere afsnit, i hvilke vi så, at de studerende i høj grad fremhæver forandringer i generiske egenskaber som et af uddannelsens vigtigste bidrag. Man kunne således forestille sig, at arbejdspladser, der typisk allerede har mange akademikere ansat, ligeledes vægter disse egenskaber højt, hvorfor det i høj grad er kombinationen af ansøgeren med mange års relevant praksiserfaring kombineret med en

akademisk skoling og de dertil hørende almene akademiske kompetencer, der medvirker til at gøre ansøgeren interessant i denne sammenhæng.

Opsamling på kapitel 9

Hermed afsluttes mit tredje analysekapitel, der har fokuseret på tiden efter de studerende færdiggjorde deres uddannelse. I denne opsamling vil jeg søge at svare på spørgsmålet om, *hvorledes de studerende beskriver deres læring, og hvordan læringen kommer til udtryk i deres praksis*. Udgangspunktet for dette svar er mine tre hjælpespørgsmål:

- Kan der findes eksempler på såvel nær- som fjern transfer i datamaterialet?
- Hvorledes tales spændingsfeltet mellem kompetenceudvikling og personlig udvikling frem i interviewene?
- Hvilke transferbarrierer rapporterer de studerende om?

Ad. 1) Med udgangspunkt i det første undersøgelsesspørgsmål søger kapitlet at afdække transfer mellem masteruddannelsen og de studerendes praksis. Dette spørgsmål har imidlertid vist sig vanskeligt at besvare, eftersom det ikke kan lade sig gøre præcist at definere, hvad der hører uddannelsen til, og hvad der kan tilskrives andre omstændigheder. Man kan således med udgangspunkt i mit undersøgelsesdesign ikke isolere effekten af uddannelsen fra alle mulige øvrige variable. Besvarelsen af dette spørgsmål baserer sig derfor på de studerendes egne vurderinger og transferbeskrivelser.

I forbindelse med en universitetsuddannelse vil man nok forvente, at de fleste transfereksempler har karakter af fjern transfer, eftersom indholdet i den akademiske undervisning ofte er af teoretisk og abstrakt karakter. Imidlertid giver de studerende i mine interviews en række eksempler på nær transfer. Disse eksempler refererer blandt andet til selve undervisningen, hvor dele af uddannelsens pædagogiske indhold kopieres og gentages på de studerendes arbejdsplads. Transferrelationen mellem undervisning og arbejde viser sig dog ikke kun som kopiering af undervisningsmateriale. Eksempelvis så vi i sidste kapitel, at mange af de studerende efter endt uddannelse fortsat benytter MOC's særlige fortolkning af PBL, baseret på aktionsforskningsprincipper, når de skal igangsætte forandringsprojekter på deres arbejdsplads. Den videnskabelige og metodiske tilgang, der hører universitetsstudiet til, lader sig på denne vis overføre til lignende opgaver efter endt uddannelse. Endelig er der det særlige forhold ved MOC, at uddannelsen i kraft af sit fokus på coaching, måske nok kan siges at være mere instrumentel end mange andre universitetsuddannelser. Af samme grund er det måske ikke helt overraskende, at mange studerende beskriver, at de i høj grad bruger redskaber til samtalestyring i deres professionelle virke. I den forbindelse skal man være opmærksom på, at langt de fleste studerende, qua deres arbejde som ledere, konsulenter eller undervisere naturligvis gennemførte professionelle samtaler forud for masteruddannelsen. Forandringer i samtalepraksis kan dermed for de flestes vedkommende primært ses som en forandring i

måden, hvorpå de gennemfører disse samtaler, herunder deres kendskab til bestemte samtale- og spørgsmålsteknikker, særlige forholdemåder og lignende.

Ud over disse beskrivelser af nær transfer beretter de studerende ligeledes om sammenhænge mellem uddannelse og praksis, der i højere grad har karakter af fjern transfer. Således fremgår det eksempelvis af de studerendes slutevalueringer, at de vurderer, at uddannelsen har forøget deres kompetencer i forhold til at iværksætte individuelle- såvel som coachingbaserede forandringsprojekter samt forøget deres forståelse af deres egen rolle og betydning som leder eller konsulent i organisatoriske forandringsprocesser. For at få en klarere forståelse af hvad dette konkret betyder, har jeg bedt de studerende om at beskrive, hvordan de løser organisatoriske, MOC relaterede arbejdsopgaver i dag, samt på hvilke måder denne opgaveløsning i deres øjne relaterer sig til MOC. På denne baggrund fortæller de studerende, at de i dag i højere grad end tidligere er involveret i løsningen af mere komplekse organisatoriske opgaver. Begrebet ”komplekst” henviser til antallet af involverede aktører samt typen af opgaver. Således er opgaverne typisk af strategisk eller udviklingsorienteret karakter. Endvidere løses disse organisatoriske opgaver ofte i samarbejde med andre. Dette kan skyldes at opgaverne har et omfang, der ikke lader sig løse af en enkelt person, men de studerende beskriver endvidere, at de i kraft af deres uddannelse er blevet mere villige til at uddelegere opgaver og inddrage medarbejdere og kolleger i planlægning såvel som løsning af opgaver. På denne vis udfordres min hypotese fra sidste kapitel omhandlende det forhold, at PBL muligvis er en mindre effektiv transferstrategi i en videreuddannelsessammenhæng, eftersom masterstuderende allerede har gode samarbejdsevner¹⁰¹. Selv om de studerende ikke selv bruger termen ”samarbejde”, kan ovenstående beskrivelse af den øgede tilbøjelighed til at uddelegere og involvere medarbejdere og kolleger i mine øjne tages som udtryk for forandringer i netop samarbejdsevne, hvilket eventuelt kunne skyldes deres erfaringer med PBL.

Endvidere illustrerer interviewene, at fjern transfer mellem uddannelsen og de studerendes arbejdsplads har tæt sammenhæng med de studerendes interesser samt deres position i organisationen. Således oversættes uddannelsen ind i vidt forskellige sammenhænge, såsom ledelsesudvikling gennem brug af leadership pipeline modellen, ledelse af matroser på et af flådens fartøjer, udvikling af nye koncepter til støtte af frafaldstruede studerende på pædagoguddannelsen osv. Det er således ikke muligt at foretage en udtømmende beskrivelse af uddannelsens praksisflader, eftersom anvendelsesmulighederne tilsyneladende har nær sammenhæng med den person, der skal anvende uddannelsen samt den organisatoriske kontekst, i hvilken uddannelsen skal anvendes.

¹⁰¹ Som beskrevet i sidste kapitel baseres denne hypotese på det forhold, at studerende ved PBL-institutioner samt afgangere af AAU-studerende udpeger samarbejdsegenskaber som en af de centrale kompetencer, denne pædagogiske strategi fører med sig.

Selvom man på denne baggrund ikke klart kan definere, hvad man kan bruge uddannelsen til, bliver det i interviewene tydeligt, at uddannelsen i de studerendes øjne bestemt er endog særdeles brugbar. Dette synes jeg er vigtigt at fremhæve, eftersom et væsentligt debateme (hvilket jeg skal vende tilbage til i afhandlingens diskussion) igennem de sidste år har omhandlet spørgsmålet om, hvorvidt masteruddannelserne lever op til bekendtgørelsens intentioner om, at uddannelserne skal være anvendelige i en arbejdssammenhæng. Altså at de skal opkvalificere medarbejderne. I denne forbindelse kan man konstatere, at de studerende i mine interviews på ingen måder er i tvivl om, at uddannelsen har medført en positiv forandring i deres måde at forvalte deres arbejde på, og de er ligeledes i stand til at give en række konkrete eksempler, der understøtter denne påstand.

Ad. 2) Som vi har set i ovenstående, peger de studerende i deres slutevaluering og i interviewene på flere specifikke kompetencer, som de har tilegnet sig gennem deres uddannelse for efterfølgende at bringe i spil på deres arbejdsplads. På trods af disse mange, deltaljerede transferbeskrivelser er det dog nogle andre og mere generiske kvaliteter, som de studerende fremhæver, når de i interviewene forsøger at beskrive, hvad de har lært gennem deres masteruddannelse. På baggrund af deres beskrivelser har jeg kunnet identificere tre specifikke forhold, som går igen i stort set alle interviews. Det drejer sig om kvaliteterne refleksion, mod og nysgerrighed. Disse egenskaber beskrives af de studerende som forhold, der i dag gennemsyrrer deres måde at være i verden på og derfor også måder, hvorpå de håndterer deres arbejdsliv. Det er ganske interessant, at de studerende så entydigt peger på disse kvaliteter, eftersom de ikke repræsenterer specifikt undervisningsmateriale, men i højere grad må forstås som "afledte effekter" af undervisningen.

I og med at de studerende peger på disse generiske forholdemåder som udtryk for forandringer, uddannelsen har ført med sig, peger de ligeledes på et andet væsentligt forhold ved uddannelse og læring – nemlig uddannelsens transformative karakter. De beskrevne forandringer omhandler jo ikke kun forhold, der vedrører de studerendes arbejdsliv, men bør opfattes som forandringer i den studerendes identitet, og dermed forandringer, der præger hele den studerendes liv. I en transfersammenhæng kan man beskrive denne læreproces som en transformationsproces, hvor fokus i første omgang ikke er på forandringer i handlinger men på forandringer i det lærende subjekts forhold til sig selv.

Med disse beskrivelser ledes tankerne uvægerligt i retning af den humanistiske uddannelsesforståelse, som beskrevet i kapitel 2. På trods af de uddannelsesansvarliges klare fokus på uddannelsens omsættelighed i organisatorisk kontekst (som beskrevet i kapitel 1 og 8), har uddannelsen tilsyneladende for mange karakter af personlig udviklingsrejse. Dog skal man være opmærksom på, at det klare skel mellem personlig

udvikling og organisatorisk produktivitetsforøgelse, der i kapitel 2 fremstilles som en grundlæggende præmis, ikke opleves på samme vis af de studerende i min undersøgelse. Således bliver det tydeligt i deres fortællinger, at det netop er disse forandringer af dem selv, der i deres øjne sætter dem i stand til at gennemføre de forskellige organisatoriske forandrings- og udviklingsprocesser som beskrevet ovenfor i afsnittet om nær- og fjern transfer. Netop fordi forandringen knytter sig til de studerende som personer, knytter den sig også til deres professionelle position.

Fastholdes afhandlingens transferperspektiv er det endvidere værd at bemærke, at det største transferpotentiale muligvis kan siges at ligge i ovenfor beskrevne transformerende læreprocesser. Eftersom læringen i denne sammenhæng ikke knytter sig til en bestemt kontekst eller færdighed men derimod til personen, er transfermulighederne i princippet ubegrænsede, eftersom enhver situation vil blive fortolket og bearbejdet gennem individets personlige konstitution. Således kan der også i en transfersammenhæng være idé i at tilrettelægge uddannelser, der åbner for transformerende læreprocesser. Som tidligere nævnt kan man stille spørgsmålstejn ved, om det er muligt at "forprogrammere" sådanne transformerende læreprocesser, eller om en sådan læreproces altid må være et resultat af en spontan, ikke-villet læreproces. Hvorom alting er, mener jeg, at det er vigtigt, at undervisere og uddannelsesforskere interesserer sig for denne lærings- og transferproces i forbindelse med diskussionen om nytteværdien af akademisk videregående uddannelse.

Et andet emne behandlet i dette kapitel med reference til de studerendes selvopfattelse, interesserer sig for de studerendes nye akademiske titel. Ganske interessant er de studerende, på trods af de akademiske forholdemåder som de beskriver, når de skal forklare, hvordan deres læring har fundet vej til deres arbejde, temmelig påpasselige med at italesætte dem selv som akademikere. På denne vis sporer man en tendens til, at uddannelsen primært opfattes som et supplement til deres basisuddannelse fremfor en ny uddannelse. Dog er der også en gruppe studerende, der i højere grad har taget den akademiske titel på sig. Det er typisk dem, hvis ny erhvervede titel har spillet en rolle i forbindelse med en ansættelse. Således er ens selvopfattelse tilsyneladende i højere grad knyttet til ens jobtitel end den titel, man har erhvervet sig gennem videreuddannelse.

Ad. 3) Ud over at undersøge hvad de studerende oplever at have lært, beskæftiger kapitlet sig ligeledes med, hvorledes denne læring fastholdes, samt hvilke problemer de studerende er stødt på i denne forbindelse. I denne sammenhæng trækkes tråde tilbage til sidste kapitel, idet flere studerende oplever, at en manglende transferstrategi på deres arbejdsplads medfører, at ansvaret for at bringe uddannelsen i spil i høj grad falder tilbage på dem selv. På denne vis har det vist sig, at dette sidste hjælpespørgsmål i mindre grad bidrager til frembringelse af ny viden, eftersom mange af pointerne, der tales frem gennem interviewene kan siges at ligge i forlængelse af beskrivelserne fra de to foregående kapitler.

Imidlertid er netop dette forhold nok værd at skænke en tanke, hvilket jeg vender tilbage til sidst i denne afrunding.

Som vi har set i de to foregående kapitler, er de studerendes arbejdsplads nærværende som projektarena men stort set fraværende som transferunderstøttende medspillere gennem hele uddannelsesforløbet, og dette mønster synes at blive forstærket efter uddannelsens afslutning. Dette kan blandt andet skyldes, at en række markører, der kunne medvirke til at fastholde uddannelsen i organisationens fokus, forsvinder efter den sidste eksamen.

Samtidig kan det manglende fokus også være udtryk for en traditionel uddannelsesforståelse, i hvilken uddannelse og læring ses som noget, der hører uddannelsesrummet til. Med dette udgangspunkt vil læring blive opfattet som noget, der stopper, når forløbet stopper. En sådan implicit forståelse vil i mange tilfælde medføre, at organisationen ikke vil bruge megen tid og kræfter på at overveje, hvorledes man kan hjælpe den studerende til fortsat at udvikle sin viden og sine kompetencer – uddannelsen er jo slut.

Ud over organisationens manglende transferstrategi er de væsentligste transferbarrierer manglende tid og manglende mulighed for at bruge uddannelsen. Eftersom de fleste masterstuderende befinder sig i et job med temmelig store frihedsgrader har alle i et vist omfang mulighed for at bringe uddannelsen i spil i deres arbejde, men igangsættelse af større forandringsprojekter kræver ofte accept fra topledelsen eller lignende, hvilket bestemt ikke altid er let at få. Således har de studerende i en lang række tilfælde fremlagt planer for, hvorledes de med deres nye viden og kompetencer kunne medvirke til at forbedre den organisatoriske opgaveløsning. Det er dog i min undersøgelse kun i de færreste tilfælde, at disse initiativer mødes med interesse fra organisationen, hvilket risikerer at medvirke til, at de studerende dropper ambitionerne om en mere målrettet brug af deres uddannelse, mens andre søger et andet arbejde, hvor de i højere grad forventer at kunne bringe uddannelsen i spil. Manglende transferparathed kan på denne vis vise sig særdeles omkostningstung for organisationen, der risikerer at miste en dygtig medarbejder, ja faktisk en medarbejder hvis dygtiggørelse man just har investeret mange penge i.

Det er tankevækkende, at de studerende referer til disse organisatoriske barrierer i stort set alle interviews, samt at disse barrierer spiller en rolle i alle undersøgelsens tre faser. Således kunne en hypotese, på baggrund af min undersøgelse være, at de største transferbarrierer for masterstuderende øjensynligt findes på de studerendes arbejdsplads. På den baggrund kan man forestille sig, at en målrettet indsats, der sigter mod at forbedre det organisatoriske transferberedskab, ville have en endog særdeles positiv transfereffekt. Nøglen til transferoptimering ligger primært på arbejdspladsen. Dette er ikke just nogen ny indsigt men derimod en pointe, der er fremsat adskillige gange tidligere af blandt andre Brinkerhoff og Apking (2001) og i en dansk sammenhæng af Van Hauen og Denager (2006),

som har i deres bog og arbejde argumenterer for den såkaldte 40-20-40-model¹⁰², en talkombination som mange ledere og uddannelsesansvarlige har stiftet bekendtskab med. På trods af det voksende kendskab til disse udfordringer lader det til, at det er sværere end som så at overkomme de organisatoriske transferproblemer. Fremtidig forskning kunne med fordel fokusere på, hvorledes undervisere og organisatoriske uddannelsesansvarlige kan støttes i at håndterer dette dilemma.

Hermed afsluttes afhandlingens analyse. I de to følgende kapitler vil jeg først samle op på vigtige pointer og derefter diskutere relevante spørgsmål på baggrund af min analyse.

¹⁰² En tanke om at man skal bruge 40 procent af ressourcerne på tiden inden uddannelse, 20 procent på tiden under og 40 procent på tiden efter.

Kapitel 10: Konklusion - Læring og transfer på Master i Organisatorisk Coaching

I dette kapitel vil jeg samle trådene fra de tre foregående kapitler og dermed besvare afhandlingens problemformulering: *Hvad lærer de studerende på masteruddannelsen i læreprocesser – med specialisering i organisatorisk coaching, og hvordan bruger de det, de har lært?*

Spørgsmålet lader sig ikke besvare udtømmende eller definitivt, hvilket heller ikke har været afhandlingens intention. Som skrevet i kapitel 6 er der ingen resultater i den kvalitative forskningsproces, man kan sætte to streger under. Derimod vil et svar altid åbne op for andre fortolkningsmuligheder og dermed nye spørgsmål. Imidlertid fordrer forskellige spørgsmål forskellige svar, og det er klart, at ”brede” spørgsmål som det ovenstående, er vanskeligt at svare præcist og entydigt på. Jeg har derfor valgt at tilføje en række forskningsspørgsmål, der fokuserer på forskellige perioder i studieforløbet og supplere disse spørgsmål med yderligere hjælpespørgsmål, der tydeliggør afhandlingens teoretiske og praktiske interesser. Disse underspørgsmål har medvirket til at nuancere og fokusere afhandlingens problemformulering, og det er således min opfattelse, at denne indsnævringsproces har været både nyttig og frugtbar for afhandlingen som helhed og en forudsætning for at give en fyldig, rig og kohærent beskrivelse af de studerendes læring og transferarbejde.

Eftersom hvert analysekapitel afsluttes med en længere afrunding, som samler op på hvert sit forskningsspørgsmål samt supplerende hjælpespørgsmål, vil jeg i dette kapitel – for at undgå alt for mange gentagelser – kun samle op på de vigtigste pointer. Inden jeg vender mig mod spørgsmålet om de studerendes læring, vil jeg søge at almengøre enkelte hovedresultater fra undersøgelsen, som er trådt frem i de foregående kapitler, nemlig spørgsmålet om hvorfor de studerende begynder på en uddannelse, sammenhængen mellem uddannelsens pædagogik og transfer samt arbejdspladsens rolle i transferprocessen.

Motivation, PBL og arbejdspladsinvolvering

Det bliver i undersøgelsen tydeligt, at årsagerne til, at de studerende begynder på en masteruddannelse, ofte er ganske mange og har forskellig karakter. Således vil de fleste gerne udvikle deres kompetencer og på den måde bliver dygtigere til deres arbejde, *samtidig* med at de erhverver sig kvalifikationer, der potentielt kan åbne op for nye karrieremuligheder. Endvidere blandes deltagernes motiver med arbejdsgivernes, hvilket til tider gør det vanskeligt at vurdere, hvorvidt et motiv kan siges at være personligt eller organisatorisk. Afhandlingens fokus på motivation kan tilskrives det faktum, at adskillige undersøgelser har påpeget sammenhængen mellem motivation forud for uddannelsesstart og efterfølgende læring og transfer. Imidlertid peger min undersøgelse på to forhold, der kan medvirke til at stille spørgsmålstegn ved denne sammenhæng i relation til

masteruddannelser. For det første er det, som nævnt ovenfor, ikke muligt at lave nogen simpel inddeling af de studerendes motiver for at starte på en uddannelse. De har typisk en række forskellige og til tider endog modsatrettede mål, der samtidig blandes sammen med organisationens mål, som de studerende i et vist omfang tager på sig. Eftersom det ikke lader sig gøre at lave en simpel motivationsprofil, som de studerende kan inddeles efter, er det vanskeligt at lave en fornuftig korrelationsundersøgelse. Der er ganske enkelt for mange parametre at tage højde for. Forsøg på at simplificere kategoriseringen af de studerendes motiver (som eksempelvis Lorentsen og Niemann 2010) risikerer at skabe et forenklet billede af virkeligheden, der eventuelt muliggør en korrelationsundersøgelse, men som i sine grove opdeling fjerner sig fra realiteterne i et sådant omfang, at man må stille væsentlige spørgsmål ved anvendeligheden af resultaterne af en sådan undersøgelse.

Endvidere viser undersøgelsen, at motiverne ofte vil ændre sig over tid. Det, der var et vigtigt motiv, da man søgte ind på studiet, bliver over tid mindre vigtigt, mens andet træder i forgrunden. Dette kan både skyldes forhold i uddannelsen – man lærer nyt og bliver derved opmærksom på noget andet – men det kan tillige skyldes forandringer i de studerendes liv uden for uddannelsen (arbejdslivet eller privatlivet). Ting forandrer sig gennem den toårige periode, som et masterstudie som minimum strækker sig over. Man finder et andet arbejde, ens arbejdsopgaver ændrer sig, man bliver skilt, man flytter til en anden by, man møder nye mennesker med nye idéer, og pludselig er det noget helt andet, der træder i forgrunden og bliver vigtigt for en. Dette bliver tydeligt, når de studerende fortæller om, hvad de har lært på deres uddannelse. I disse fortællinger kan man sagtens trække tråde tilbage til deres oprindelige motivationsskrivelser, men samtidig er det tydeligt, at det for de flestes vedkommende er helt andre forhold, som de i dag hæfter sig ved og trækker frem som det vigtigste, de har med sig fra uddannelsen. Selvom de faktisk har lært det, de kom for at lære, er det noget andet, de vægter højest her tre år senere. Hvorvidt dette forhold primært skyldes uddannelsens lange varighed eller ligeledes skal findes i det faglige indhold vil kræve yderligere og mere målrettet undersøgelse at afklare.

En yderligere mulig årsag til forandringer i de studerendes motivation over tid, kunne hænge sammen med den betydelige frihed, der ligger i masteruddannelsens pædagogiske udformning. MOC's problemorienterede og projektbaserede udgangspunkt kombineret med uddannelsens brede akademiske fundament gør det muligt for de studerende at fokusere på de områder, de aktuelt finder mest relevant. Således vil uddannelsen i mange sammenhænge kunne kombineres med konkrete arbejdsopgaver, som dukker op gennem forløbet og vil på denne vis kunne matche de studerendes aktuelle optagetheder. Dette medfører, at uddannelsen konstant fremstår som aktuel for de studerende. Samtidig kan denne aktualitet i princippet forøge uddannelsens transferfremmende potentiale, eftersom færdigheder (som i andre vekseluddannelser) kan bringes i spil på arbejdspladsen, mens de læres frem for, som i mere traditionelle uddannelsessammenhænge, at de studerende først skal tilegne sig viden og færdigheder for derefter at bringe dem i spil på et senere tidspunkt.

Samtidig medfører denne store pædagogiske frihed til at vælge problemer og løsninger alt efter egne optagetheder, at uddannelsen kommer til udtryk på mange forskellige måder og indenfor en række differentierede områder. Dette kan ses som en styrke, eftersom uddannelsens transferpotentiale på denne vis forekommer ganske højt forstået således, at uddannelsen kan bruges til mange forskellige ting af mennesker i forskellige positioner. Omvendt medfører dette tillige, at det er svært at afgøre, hvorvidt de studerendes læring skyldes uddannelsen eller i højere grad kan beskrives som arbejdspladslæring, altså læring der opstår i kraft af, at man udfører sig daglige arbejder (Laursen og Stegeager 2011). Eksempelvis så vi i kapitel 8, at den studerede brugte uddannelsen som løftestang i hans bestræbelser på at moderniser virksomhedens MUS-koncept. Man kan i denne forbindelse overveje, om han kunne have gjort dette og lært det samme uden uddannelsen? Endvidere kan man ligeledes overveje, i hvilket omfang uddannelsen bør tilskrives "æren" for de organisatoriske forandringer og de personlige indsigter, som dette arbejde har ført med sig?

Dette findes der ikke noget klart svar på, men det er tydeligt, at uddannelsens pædagogiske opbygning vanskeliggør eksakte transferundersøgelser, eftersom transfer mellem uddannelse og arbejde dels vil vise sig inde for mange forskellige videns- og kompetenceområder og dels blive blandet med læring fra en række andre områder, som ikke hører uddannelsen til (arbejde, temadage, møder osv.). Uddannelsens pædagogik medfører, at det bliver mere eller mindre umuligt at isolere uddannelseseffekten fra alle øvrige relevante variable. Dette forhold er dog næppe enestående for MOC, men vil øjensynligt i et vist omfang gælde for en hvilken som helst masteruddannelse – problemorientering eller ej. Det er således et vilkår for masteruddannelser, at det ofte kan være svært at spore den direkte sammenhæng mellem uddannelse og arbejde - et emne jeg vender tilbage til i næste kapitel.

Et sidste forhold, som jeg vil fremhæve i dette afsnit, omhandler arbejdspladsens involvering i de studerendes uddannelse. Det er ganske interessant, at der på dette område er endog overordentlig høj intern konsistens i de studerendes fortællinger. Således viser det sig, at langt hovedparten af de studerende oplever, at den gængse måde for arbejdspladsen at støtte de studerende på undervejs og efter uddannelsesforløbet afslutning er ved at undgå at gå i vejen. Ud fra de studerendes beretninger synes der særligt at være to årsager til dette (i en transfersammenhæng) noget nedslående forhold. Således beskriver de studerende deres arbejdspladser som forholdsvis uinteresserede i uddannelsen, der primært opfattes som en investering, der skal sikre, at den nuværende modus operandi fastholdes, eller som temmeligt naive i deres tro på en automatisk, kausal forbindelse mellem uddannelsen og efterfølgende transfer. For begge grupper vedkommende medfører dette forhold en mangel på engagement – fordi organisationen er ligeglad, fordi tids- og arbejdspress skubber uddannelses- og udviklingsprojekter i baggrunden, eller fordi man ganske enkelt ikke ved bedre. Hvorom alting er, er det tydeligt, at de studerende i min

undersøgelse stort set samstemmigt udpeger forhold på arbejdspladsen som de største transferbarrierer (selvom de naturligvis ikke bruger dette begreb).

Selvom det kan lyde voldsomt, når 18 ud af 19 studerende i min undersøgelse (mere eller mindre) direkte peger på arbejdspladsen som den største barriere, for at læring kan bevæge sig fra uddannelsen og over i arbejdet, er det statistiske grundlag for småt til at kunne bruges i forbindelse med en bredere generalisering. Jeg kan på den baggrund ikke udtale mig på sikkert grundlag om, hvorvidt dette forhold er udtryk for en generel tendens i måden danske organisationer håndterer videreuddannelse på, eller om undersøgelsen er udtryk for en mere specifik tendens gældende for masteruddannelser eller måske blot for MOC. Dog vil jeg nævne, at jeg gennem de sidste år har snakket med mange tilrettelæggere indenfor videreuddannelsesområdet på alle fire niveauer i videreuddannelsessystemet samt folk beskæftiget i efteruddannelse udenfor videreuddannelsessystemet. Når jeg har fortalt om min undersøgelse og herunder min overraskelse over virksomhedernes ageren, er min generelle oplevelse, at de fleste bekræfter denne oplevelse, som en de også kender til i deres regi. På denne baggrund kunne det være interessant at undersøge, om fundene fra min undersøgelse kan generaliseres ud i en bredere forstand, hvorved man kunne sige noget generelt om danske virksomheders måde at håndtere videreuddannelse på. I hvert fald peger min undersøgelse på, at undervisere og videreuddannelsesansvarlige såvel som ledere og HR-ansvarlige med fordel kan fokusere på transferfremmende- og transferhæmmende faktorer på arbejdspladsen i bestræbelserne på at forøge effekten af videreuddannelser. Således kunne et centralt tema for fremtidig forskning være, hvorledes uddannelser, i langt højere grad end tilfældet er i dag, kan skabe sammenhæng mellem uddannelse og arbejde ved at involvere alle interessenter i uddannelsesprocessen og derved undgå suboptimering af uddannelsens nytteværdi.

Efter denne opsummering af vigtige uddannelsesmæssige fund i undersøgelsen, skal vi i det følgende beskæftige os med de studerens læring.

Studerendes læring på MOC

I min undersøgelse har jeg interesseret mig for de studerendes læring på to forskellige måder. Dels har jeg i interviewene bedt de studerende fortælle, hvad de mener at have lært ved at tage en masteruddannelse, og desuden har jeg undersøgt, hvorledes denne læring kommer til udtryk gennem de studerendes beskrivelser af deres bestræbelser på at bruge det, de har lært i deres arbejde. På denne vis har de studerende givet en detaljeret og nuanceret læringsbeskrivelse. Jeg synes, det er interessant at hæfte sig ved den store spændvidde i de studerendes beskrivelse af egen læring. Således mener de studerende, at uddannelsen spiller en rolle i forhold til såvel konkrete, instrumentelle forandringer såsom det at blive bedre til at forberede sig eller være mere struktureret ved møder, til forandringer af mere eksistentiel og abstrakt karakter såsom større selvtillid og en kvalitativ anden måde at møde verden på.

Disse forandringer af personlig eller eksistentiel karakter knytter sig, som beskrevet i sidste kapitel, til tre områder: mod, refleksion og nysgerrighed. Jeg har beskrevet dem som tre separate egenskaber, men i bund og grund er dette blot en skematisk konstruktion, der letter den formidlingsmæssige opgave, mens det ikke en opdeling, de studerende selv bruger. Samtidig bliver det i de studerendes fortællinger tydeligt, at disse dispositioner er overlappende og sammenhængende. Eksempelvis beskriver de studerende (ofte indirekte), hvorledes nysgerrighed på den andens perspektiv hænger sammen med troen på sig selv og sit eget værd. Det samme gør sig gældende for kvaliteten "refleksion", som ligeledes har nær sammenhæng med de øvrige dispositioner. Derfor bør min beskrivelse af de studerendes transformerende læreproces i høj grad ses som en beskrivelse af en holistisk læreproces. Det giver på baggrund af de studerendes udsagn ikke mening at tale om, at denne studerende har udviklet sig særligt i forhold til sine refleksive kompetencer, mens en anden især er blevet mere nysgerrig. I stedet må vi forstå læringen som en forandring af hele personen. En forandring, der ikke lader sig endeligt definere eller afgrænse og dermed heller ikke kan beskrives udtømmende.

Eftersom det er svært at beskrive, hvad de studerende har lært, kan det ikke overraske, at det ligeledes er vanskeligt at give en udtømmende beskrivelse af, hvorledes de studerende bruger denne læring. Dog giver de studerende selv adskillige eksempler på såvel nær- som fjern transfer mellem uddannelse og arbejde. I forhold til nær transfer kommer dette både til udtryk som direkte kopiering af uddannelsens pædagogiske indhold samt brug af den problemorienterede arbejds metode. Endvidere fortæller de studerende, at de har udviklet deres samtaletekniske (coaching)færdigheder. Fjern transfer vil ofte være vanskeligere at kategorisere, eftersom denne transferform har et væsentligt mere individualiseret udtryk. Overordnet set fortæller de studerende typisk, at de er blevet bedre til at overskue- og arbejde i komplekse organisatoriske sammenhænge med opgaver, der typisk har udviklingskarakter. Endvidere beskriver de, at de har en øget tendens til at søge samarbejde eller på anden vis at involvere kolleger og medarbejdere i arbejdsopgaverne. Et tredje træk, der går igen i beskrivelserne, er, at de oplever at være blevet bedre til at håndtere vanskelige opgaver, hvor de føler sig mindre pressede og stressede end tidligere.

De studerende oplever således, at deres læring gennem uddannelsen har haft stor betydning for deres professionelle virke. Selvom der, som tidligere nævnt, er store variationer i de studerendes læringsbeskrivelser, er de 19 studerende ikke i tvivl om, at uddannelsen har medvirket til at gøre dem til bedre ledere, konsulenter, undervisere osv. Uddannelsen har altså (i deres egne øjne) gjort dem til dygtigere praktikere. Hvad man præcist skal forstå ved termen "bedre", er imidlertid vanskeligt at redegøre for. Det drejer sig nemlig i høj grad om en personlig fornemmelse af, at der er en kvalitativ forskel i måden jobbet udføres på i dag i forhold til tiden før uddannelsen. Det er dog langt fra sikkert, at denne forskel ville kunne måles ud fra kvantitative standarder, hvilket de studerende indirekte giver udtryk for, når de fortæller, at deres kollegaer ikke nødvendigvis kan

registrere forandringer i måden, hvorpå de studerende forvalter deres professionelle position i dag i forhold til tiden før uddannelsesstart. Termen ”bedre” referer således i høj grad til en personlig tilfredsstillelse med måden, man i dag løser sine opgaver på – måden man i dag *er* leder, konsulent eller underviser på.

Dette emne trækker tråde tilbage til den i kapitel 2 beskrevne konflikt mellem uddannelsers samfundsøkonomiske nytteværdi og deres værdi for den enkeltes personlige udvikling. I kapitlet beskriver jeg, hvorledes officielle dokumenter fra magtfulde organisationer og politiske instanser mere eller mindre fremstiller disse værdier som dikotomiske, hvorfor vi igennem de sidste 30 år har kunnet registrere en tendens til at nedprioritere den personlige udviklingsdimension for en øget vægtning af uddannelsers økonomiske nytteværdi i såvel politisk retorik som lovgivning og konkret uddannelsespraksis. Imidlertid finder jeg det vigtigt at påpege, at de studerende på ingen måde opfatter forholdet mellem personlig udvikling og økonomisk nytteværdi som et dikotomisk spændingsfelt. Tværtimod pointerer de, at de transformative forandringer, i måden hvorpå de forvalter dem selv, i høj grad har sat dem i stand til at gennemføre organisationsoptimerende tiltag på deres arbejdsplads. Eftersom forandringen af den studerende som person også er en forandring af den studerende som leder og/eller medarbejder (som beskrevet ovenfor) vil disse transformerende læreprocesser i princippet kunne medføre væsentlige økonomiske forbedringer – forudsat at antagelsen (som ligger bag megen videreuddannelse) om, at dygtigere medarbejdere skaber merværdi for deres arbejdsplads, er korrekt.

Som vi så i kapitel 3, kan eksisterende undersøgelser af videreuddannelse i Danmark ikke bekræfte nogen klar sammenhæng mellem uddannelse og organisatorisk output. Det er jo ellers formodningen om en sådan sammenhæng, der er en af de væsentligste forudsætninger for de massive investeringer i videreuddannelse, vi har været vidne til over de sidste 20 år. Min undersøgelse af de studerendes læringsbeskrivelser indikerer på den ene side, at et sådant forhold mellem uddannelse og organisatorisk effektivitet rent faktisk eksisterer – i det mindste i dette konkrete tilfælde. Samtidig viser den imidlertid også, at måderne, hvorpå uddannelsen finder vej til organisatorisk praksis, er så komplekse og divergerende, at det kan være yderst vanskeligt (om ikke umuligt) at måle transfer med traditionelle kvantitative redskaber. Det er på denne baggrund ikke overraskende, at de få forskere, der har gjort forsøget, er endt med noget nedslående resultater. Dette kan dog som antydnet ovenfor eventuelt i højere grad skyldes målingernes utilstrækkelighed end uddannelsernes ditto.

Hermed afsluttes dette afsnit om de studerendes læring på MOC. Som vi har set, vægter de studerende i høj grad de holistiske forandringer af mere dybtliggende, generiske egenskaber, når de skal beskrive, hvad de har lært gennem deres masteruddannelser. Det er disse forhold, som de gentagne gange vender tilbage til, og flere fortæller ligeledes, at disse transformative forandringer har været det vigtigste udbytte af uddannelsen. Dette forhold

udfordrer afhandlingens transferperspektiv, idet den teoretiske ramme og det begrebsapparat, som hører teorier om transfer til, har vanskeligt ved at håndtere sådanne læreprocesser. Af denne grund vil jeg i det følgende kapitel – afhandlingens sidste – diskutere transferbegrebet på baggrund af indsigterne fra min undersøgelse. Endvidere vil jeg diskutere, hvorledes mine fund kan supplere den igangværende debat om masteruddannelsernes anvendelighed og nytteværdi.

Kapitel 11: Diskussion

Dette kapitel udgøres, som nævnt ovenfor, af to centrale diskussioner fremkommet på baggrund af min undersøgelse. Inden disse diskussioner påbegyndes, vil jeg imidlertid kortvarigt opholde mig ved den kritik, man kan rejse mod afhandlingens undersøgelse og dermed dens konkluderende påstand om, at transformative læreprocesser er de mest fremtrædende i de studerendes læringsberetninger. Dette er nødvendigt, eftersom de to efterfølgende diskussioner tager udgangspunkt i denne påstand.

Metodekritik

Jeg har i de foregående kapitler fremhævet det forhold, at de studerende i høj grad fokuserer på læringens transformative dimension. De hæfter sig særligt ved det, som læringen så at sige har gjort ved dem, samt hvorledes denne forandring kommer til udtryk som en forandring i egen selvopfattelse, mens beskrivelser af læring forstået som forandringer i kompetencer fylder mindre i interviewene. I denne forbindelse kan man imidlertid indvende, at den valgte undersøgelsesmetode i høj grad inviterer til et fokus på personlig læring. Dette ses blandt andet ved interviewguidens spørgsmål om, hvad der er det vigtigste den studerende har lært. Alt andet lige vil transformative læreprocesser ofte blive oplevet som vigtigere end de øvrige læringsformer, eftersom de angår den lærende som person – ja som menneske. Således kan dette spørgsmål have en tendens til at pejle de studerendes svar i en bestemt retning. Endvidere kan selve Interviewsituationen som et intenst og emotionelt ladet rum også medvirke til, at interviewpersonen vil fokusere på visse former for læring fremfor andre læringsformer. Interviewet er en særlig form for samtale: Der er god tid, man sidder i fred og ro, stemningen er fortrolig og der er kun to personer til stede. På denne vis kan interviewet let kalde på en form for inderlighed. Interviewet vækker så at sige nogle særlige følelser hos den interviewede såvel som hos interviewer, som kan medvirke til, at visse emner tales frem i interviewet mens andre i større udstrækning ignoreres. Således er det ikke usandsynligt, at et gruppeinterview havde givet et andet fokus, eftersom samværet i gruppen sandsynligvis ville fremkalde andre og mindre fortrolige følelser hos de interviewede. Endvidere kan man forestille sig, at tidspunktet for interviewet har haft betydning for resultatet. Eksempelvis kunne et interview en-to måneder (fremfor et år) efter endt uddannelse have resulteret i langt flere beskrivelser af nær transfer og langt færre beskrivelser af transformativ læring, da sådanne mere omfattende læreprocesser typisk tager tid for at sætte sig igennem, samt før individet registrerer denne læring og blive i stand til at sætte ord på sine læringsoplevelser.

Desuden medfører valget af interviewet som undersøgelsesmetodik, at undersøgelsen fokuserer på ord og tanker fremfor handling. Handling optræder kun vikarierende, som noget der tales om – ikke som noget der gøres – hvorimod følelser og tanker optræder her og nu og dermed i højere grad kan gøres til genstand for undersøgelse. Handlinger og kompetencer bragt i spil på de studerendes arbejdsplads er noget, der skal genkaldes og rekonstrueres ud fra hukommelsen, hvilket mange af de studerende havde svært ved. Dels

fordi det kan være vanskeligt at huske: "Hvad var det egentligt, jeg lavede i sidste måned, og hvordan gjorde jeg det?", og dels fordi handlingerne og kompetencerne, som der spørges til, ofte vil have en mere abstrakt form: "Hvordan er det nu lige, at forandringer i min ledelsesstil kommer til udtryk?". Med disse vanskeligheder in mente er det måske ikke så overraskende, at de studerendes beskrivelser af handlinger – deres viden i praksis – ofte bliver af mere generel og abstrakt karakter. Således kunne man argumentere for, at en undersøgelse af forandringer af studerendes handlefærdigheder, med fordel kunne tage udgangspunkt i en observationsundersøgelse, som man kunne tale ud fra. Jeg kunne også have bedt de studerende om at lave en selvmonitorering forud for interviewet og få dem til at registrere konkrete handlinger for på denne vis i højere grad at give dette emne form og indhold forud for interviewet.

Endelig kan man spørge om antallet af informanter er tilstrækkeligt? Som Kvale og Brinkmann (2009) skriver, bør man forsætte sin dataindsamling, indtil undersøgelsen når et mætningspunkt. Et punkt hvor man har den nødvendige og tilstrækkelige viden om fænomenet, man undersøger – hvor yderligere dataindsamling ikke vil føre afgørende ny information med sig. Hvornår undersøgelsen kan siges at have nået et sådan mætningspunkt, er vanskeligt at redegøre for, eftersom det nødvendigvis må bero på en subjektiv og konkret vurdering i hvert enkelt tilfælde. Dog forudsætter et arbejde baseret på spørgsmål om "mætningsgrad", at undersøgelsespopulationen kan udvides, så længe forskeren skønner det nødvendigt. Min undersøgelse baserer sig imidlertid på en endelig mængde. De studerende, som indgår i undersøgelsen, var samtlige MOC-studerende fra de to første årgange, som havde færdiggjort uddannelsen. Af tidsmæssige årsager lod det sig ikke gøre, at inkludere en tredje årgang i undersøgelsen. Jeg kunne naturligvis have valgt at inkludere studerende fra andre uddannelser, men jeg fravalgte denne mulighed, da jeg ikke ville have samme kendskab til disse studerendes uddannelse, hvilket kunne skabe ubalance i min bearbejdning og fortolkning af data. Om 19 informanter er et tilstrækkeligt grundlag for at opnå et mættet datagrundlag, er svært at afgøre. Kvale og Brinkmann (ibid.) nævner dog, at det i mange tilfælde viser sig, at forskerens tid er bedre brugt på en grundig forberedelse og bearbejdning af eksisterende data fremfor et forsøg på at kvantificere noget ikke-kvantificerbart ved at interviewe så mange som muligt – en aktivitet der risikerer at medføre en overfladisk kvalitativ analyse. På trods af sådanne indvendinger mod et større antal interviewpersoner er det givetvis muligt, at den begrænsede undersøgelsespopulation har medført, at visse temaer eller forståelser fylder mindre eller omvendt har fået uforholdsmæssigt meget plads i min undersøgelse, end tilfældet ville være, såfremt populationen havde været større.

Der er altså grund til at tage visse forbehold i forbindelse med fortolkningen af afhandlingens resultater. Et andet perspektiv eller et andet design havde sandsynligvis givet et andet eller i hvert fald anderledes resultat. Som skrevet i kapitel 6 må en kvalitativ undersøgelse aldrig give indtryk af at være et positionsløst blik. Samtidig er det dog vigtigt,

at forskeren er sig sit perspektiv bevidst og dermed også er bevidst om de begrænsninger for undersøgelsen, som perspektivet installerer. Jeg har trukket nogle enkelte kritikpunkter frem, men i princippet kunne ovenstående liste af mulige problemer forlænges i det uendelige, eftersom der findes et uendeligt antal mulige perspektiver, der kunne lægges ned over en given undersøgelse. Som diskuteret i kapitel 6 er denne forståelse en del af afhandlingens pragmatisk-hermeneutiske udgangspunkt. Kvaliteten af undersøgelsen og dermed afhandlingens konklusion skal derfor, som tidligere nævnt, ikke bedømmes ud fra om den fremstår som uigendrivelig, men på hvorvidt den inviterer til videre fortolkning og konversation. En konversation som afhandlingens to næste afsnit inviterer til.

Transferbegrebet genbesøgt

Som vi har set gennem denne afhandling, giver transferbegrebet os et vokabular og en teoretisk ramme, indenfor hvilken man kan diskutere sammenhængen mellem uddannelse og arbejde. Imidlertid afslører afhandlingen ligeledes nogle af de problemer, der knytter sig til begrebet. Et af disse problemer handler om transferbegrebets transportmetafor, som risikerer at medvirke til at reducere forståelsen af læring som et komplekst fænomen. Komplexitetsreduktion kan i sig selv være ganske fornuftig, eftersom en fuldstændig og detaljeret beskrivelse af komplekse fænomener ikke altid er mulig eller formålstjenstlig. Således fungerer adskillige undersøgelser (eksempelvis utallige berømte socialpsykologiske eksperimenter) jo netop ved, at man udvælge særlige parametre, som man måler på, samtidig med at man lader, som om at alle de øvrige parametre, der ignoreres, ikke har nogen betydning for måleresultatet. Imidlertid er det vigtigt at være opmærksom på, at kompleksitetsreducerende tiltag uvægerligt fører til, at information går tabt. At nuancer udelades, fordi de ikke passer ind i undersøgelsens lineære terminologi af afhængige og uafhængige variable.

Jeg har tidligere (Stegeager 2011B) diskuteret ovenstående problemstilling omhandlende kompleksitetsreduktion indenfor terapiens domæne, hvor jeg kritiserer dele af evidensforskningen, som søger at underkaste samtalebehandling et naturvidenskabeligt forskningsideal, eftersom den naturvidenskabelige, reduktionistiske metode reducerer og forenkler kompleksiteten i terapi, hvorved forskningens genstand forandres fra det, man oprindeligt ønskede at undersøge¹⁰³. Man kan således med rette spørge til, hvad det reelt er, som terapeutiske evidensforskere måler og svarer på? Mens det som sagt kan være noget "grumset" at svare på spørgsmål om evidensforskningens indhold, er det væsentligt nemmere at svare på dens årsag. Når terapeuter ønsker at validere deres arbejde gennem naturvidenskabelig forskning, skyldes det nemlig i høj grad den magt, som denne diskurs øver. Det naturvidenskabelige paradigme nyder høj agtelse i forskningssammenhænge og

¹⁰³ Jeg har andetsteds (Stegeager og Molly 2011) brugt studiet af den levende organisme som eksempel på dette forhold. En reduktionistisk undersøgelse vil qua sit reduktionistiske og kompleksitetsreducerende tilsnit tilintetgøre sit eget undersøgelsesobjekt – det *levende* legeme. Dette fænomen lader sig således kun studeres i sin helhed, hvilket kalder på en anden forskningsstrategi.

forbindes i reglen med en høj sandhedsværdi. Der kan derfor være store politiske fordele forbundet med at basere sin forskning på naturvidenskabelige idealer (Bohart 2005). Dette ses blandt andet i debatten om evidensbaseret samtalebehandling, hvor der er stærke kræfter, der kæmper for at validere særlige samtaleformer, hvilket kan medvirke til at disse behandlingsformer begunstiges af relevante beslutningstagere og magthavere. Et af de bedste eksempler indenfor det terapeutiske område er kognitiv adfærdsterapi, som i dag er den mest udbredte behandlingsform i den danske psykiatri. Dette skyldes (blandt andet), at den er en af de mest undersøgte indenfor evidensforskningen, hvilket igen skyldes, at det er en af de terapiformer, der lettest lader sig underkaste evidensforskningens termer og logikker. Man kan derfor hævde, at metodens kompatibilitet med det naturvidenskabelige paradigmes logik, virker som et særligt kvalificerende forhold.

Det er imidlertid ikke kun indenfor behandlingsområdet, at den politiske (og deraf forskningsmæssige) interesse for evidens øges. Dette gælder også i undervisningsbranchen. Som i terapiens verden er der i dag også et voksende ønske fra politisk side om, at den offentlige finansierede undervisning skal hvile på evidensbaserede principper, ligesom flere konsulenter og andre uddannelsesudbydere oplever, at der i dag stilles større krav om effektdokumentation fra kunderne (Phillips og Phillips 2013). Jeg tror, at dette forhold har medvirket til at revitalisere transferbegrebet. Tænkningen bag og langt hovedparten af forskningen i transfer baserer sig på et kognitivt, evidensbaseret grundlag. Store dele af transferlitteraturen interesserer sig således primært for før- og efter målinger på specifikke, prædefinerede og nøje afgrænsede faktorer. På samme vis som ved terapi, hvor kognitiv adfærdsterapi er en af de terapiformer, der lettest lader sig underkaste evidensforskningens krav, er der også bestemte uddannelsesforløb, som lettest lader sig underkaste et effektkrav og dermed leve op til en given transfermålsætning: korte forløb målrettet udvikling eller optimering af specifikke, konkrete handlekompetencer. Dette ser man også tydeligt i kapitel fires gennemgang af den eksisterende forskningslitteratur, hvor langt hovedparten af de refererede undersøgelser beskæftiger sig med denne form for uddannelse. Sådanne læringsinterventioner er velegnede til transferundersøgelser, men hvordan passer transferbegrebet ind i en sammenhæng, som den der behandles i denne afhandling? På hvilken måde giver det mening at snakke om transfer, når uddannelsesforløbet er langvarigt og de pædagogiske mål forholdsvis uspecifikke? Er det i det hele taget transfer, som de studerende i min undersøgelse snakker om?

På den ene side er en af afhandlingens konklusioner, at det er svært at genfinde de af uddannelsen nævnte konkrete læringsmål i de studerendes beskrivelser af deres eget arbejde, eftersom måderne, hvorpå læringen kommer til udtryk, varierer fra studerende til studerende. Det er således svært at finde konsistens i beskrivelserne af transfer, eftersom de studerende oversætter uddannelsens indhold på mange forskellige måder alt afhængigt af deres tidligere viden samt den konkrete kontekst, de befinder sig i. Havde jeg forsøgt at opstille en traditionel transferundersøgelse, ville jeg muligvis have afsluttet afhandlingen

med at konkludere, at masteruddannelsen var temmelig ineffektiv, eftersom de prædefinerede færdighedsparametre kun i begrænset omfang kunne genfindes i de studerendes praksis. Denne konklusion ville imidlertid være i modstrid med de studerendes egne oplevelser af den store betydning, uddannelsen har haft for dem og deres arbejdsliv samt de væsentlige forandringer, den har bragt med sig – forandringer der imidlertid i høj grad knytter sig til deres identitet og selvoplevelse og i mindre omfang til specifikke handlefærdigheder. Der synes således at være behov for at rette fokus mod denne særlige form for læring og transfer (transfer som transformation), der knytter an til den studerende-som-person, for herved at diskutere denne beskrivelses indirekte kritik af et traditionelt transferbegreb. For at kunne diskutere den transformative læringsforståelses sammenhæng med transfer, vil jeg først vende tilbage til afhandlingens definition af læring som beskrevet i kapitel 4.

Når de studerende fortæller, hvad de har lært og beskriver, hvordan uddannelsen har forandret dem, henviser de, som tidligere nævnt, til læringens transformerende kvalitet. De beskriver således læring som et forhold, der forandrer dybereliggende generiske dispositioner og dermed de studerendes selvforståelse – deres identitet. Dermed udfordres læringsdefinitionen fra kapitel 4, der beskriver læring som en tilpasningsorienteret, fastholdt adfærdsforandring. Denne definition passer vældig godt ind i et transferperspektiv, eftersom læringens manifesterede udtryk (læringens evidens) beskrives som vedvarende forandringer i adfærd. Man kan imidlertid overveje, om denne definition i tilstrækkeligt omfang indfanger læringens kompleksitet. Det er øjensynligt korrekt, at det ikke lader sig gøre at registrere læring på anden måde end gennem forandringer i adfærd (den lærende gør eller siger noget kvalitativt forskelligt fra det, han tidligere har gjort eller sagt). Spørgsmålet er dog, om dette forhold i sig selv kan siges at være en berettigelse for en læringsdefinition, som i en vis udstrækning synes at instrumentalisere læringsbegrebet? I hvert fald har definitionen svært ved at rumme de transformative forandringer i selvforståelse og identitetsoplevelse, som de studerende beskriver. Transformativ læring er jo netop læring, der ikke har nogen klar og lineær sammenhæng med givne adfærdsændringer, men i højere grad kan betragtes som en cirkulær og fortløbende proces.

Grundet den nære sammenhæng mellem afhandlingens læringsdefinition og transferbegrebet er det ikke nogen stor overraskelse, at transformativ læring, der ikke rigtig passer ind i denne læringsdefinition, også kun vanskeligt lader sig beskrive i de sædvanlige effekttermer, som præger transferforskningen. Transformative læreprocesser kan ikke gøres op kvantitativt ud fra standardiserede måleparametre. Som undervisere kan vi eksempelvis registrere, at "de studerende svarede rigtigt på 80 af de 100 spørgsmål, at den studerende fik 10 i sin projektopgave, at den studerende i dag tilbyder sine medarbejdere en månedlig coachingsamtale osv. Det er til gengæld ikke meningsfuldt at spørge til, hvor stor en identitetsforandring den studerende har oplevet qua sit studium – 10 % eller måske 20? Der er således tale om en form for læring, der ikke kan måles eller beskrives med udgangspunkt

i en lineær logik. På samme vis som Storm P's berømte spørgsmål om, hvad der er højest: Rundetårn eller et tordenskrald? giver det ikke mening at spørge ind til det numeriske omfang af de studerendes transformative læring. Vi kan konstatere, at de studerende oplever sig anderledes, at de oplever at være i verden på en kvalitativt anden måde, men vi kan ikke på meningsfuld vis beskrive denne forandring med numeriske termer. Den kan kun indfanges verbalt – om end denne verbalisering (som tilfældet er ved alle oversættelsesprocedurer) aldrig kan indfange transformationens fulde kompleksitet.

Til trods for ovenstående forhold mener jeg bestemt, at det er værd at beskæftige sig med transferbegrebet, og at dette begreb i høj grad har værdi for lærings- og uddannelsesforskere. I min analyse har jeg identificeret og fremstillet adskillige af de studerende beskrevne forhold omhandlende faktorer, som henholdsvis fremmer og hæmmer transfer. Faktorer som understøttes af den eksisterende transferforskning. Endvidere forholder det sig jo således, at de studerende giver en lang række eksempler på læringstransfer i interviewene. Der er således mange eksempler på tilpasnings- og udviklingsorienterede lære- og transferprocesser forbundet med de studerendes masteruddannelse. Spørgsmålet om, hvad de studerende har lært, er derfor ikke et spørgsmål, der besvares med et enten/eller. Transformative læreprocesser suppleres af mekaniske, tilpasningsorienterede og udviklingsorienterede læreprocesser, hvilket til sammen udgør de studerendes læring gennem forløbet. Samtidig er det vigtigt at huske på, at de studerendes beskrivelser af deres egen læring ikke afspejler deres samlede læring. Man kan, som tidligere nævnt, ikke redegøre for den samlede læringsmængde – det lader sig ikke gøre op. Det, de studerende beretter om og beskriver, skal derfor ses som en beskrivelse af den læring, de oplever som mest betydningsfuld for dem i det øjeblik i hvilket, de verbaliserer deres oplevelse. Mine data giver mig således ikke belæg for at sige, hvilke former for læring masteruddannelsen i organisatorisk coaching primært fremmer. Jeg kan blot konstatere, at de studerende beskriver at have lært på mange forskellige måder samt, at de fremhæver uddannelsens transformative kvaliteter som de vigtigste for deres egen udvikling – personligt som professionelt.

Hvad skal vi med et transferbegreb?

Som nævnt mener jeg, at der er meget at hente i transferlitteraturen og transferforskningen. At begrebet ikke egner sig til at beskrive alle facetter og forhold i en udstrakt og kompleks læreproces er i mine øjne langt fra en falliterklæring. Einstein skulle have sagt at: "Om man kan observere en genstand eller ej afhænger af den teori, du benytter. Det er teorien, der afgør, hvad der kan observeres". Det samme kan siges om transferbegrebet. At tale om læringstransfer giver os én optik på uddannelse og læring. Det hjælper os til nogle bestemte opmærksomhedspunkter. Bevidsthed om transfer kan hjælpe os som uddannelsesplanlæggere, som studerende og som arbejdsgivere i forberedelsen, gennemførelsen og opfølgningen på et givent undervisningsforløb – kort som langt. Men som Einstein pointerer, er det, når man beskæftiger sig med teori, vigtigt at huske på, at en

teori netop kun er sand inden for et givent domæne. Der vil være noget, teorien hjælper os til at få øje på, og som vi derfor kan påvirke. Men samtidig vil der også være forhold, som teorien lader os blinde for, og som vi derfor ikke har mulighed for at øve indflydelse på med vores valgte teori som rettesnor. Den berømte psykiater Gianfranco Checcin skulle engang have sagt, at der ikke er noget galt med lineære forklaringer, så længe vi ikke tror på dem. Altså så længe vi ikke forlenes til at acceptere den lineære logiks indbyggede, ekskluderende determinisme. På samme måde kan man sige, at der ikke er noget galt med transferbegrebet, så længe vi husker på, at ikke al læring, der bevæger sig mellem uddannelse og praksis, kan beskrives med udgangspunkt i disse termer og forståelser. Det er blandt andet på denne baggrund, at jeg foreslår, en udvidelse af transferbegrebet med en transformativ dimension. På denne vis bliver transfer ikke kun et spørgsmål om viden, der bevæger sig men ligeledes om personer, der forandrer sig. Transfer bliver dermed et begreb, der forholder sig til læringens eksistentielle dimension.

Det sidste emne i dette kapitel vender med udgangspunkt i begrebet transfer-som-transformation tilbage til den i kapitel 2 introducerede figur omhandlende forholdet mellem personlig udvikling og økonomisk nytteværdi. Med dette udgangspunkt vil jeg diskutere masteruddannelsernes funktion i et moderne samfund.

Fremtiden for masteruddannelserne

Så snart man ophører med at søge den egentlige videnskab, eller bilder sig selv ind, at den ikke behøver at skabes ud fra åndens dybde, men at den derimod skulle kunne stykkes sammen gennem kvantitativ resultatindsamling, så er alt uigenkaldeligt og evigt tabt; tabt for videnskaben, som, hvis dette fortsætter længe, i dén grad forflygtiges, at den selv lader sproget tilbage som et tomt hylster, og tillige tabt for staten. For kun videnskaben, der stammer fra det indre og kan plantes i det indre, omdanner karakteren, og for staten handler det lige så lidt som for menneskeheden om viden og tale, men derimod om karakter og handling (Wilhelm Von Humboldt).

I denne afsluttende diskussion vil jeg bevæge mig ud over afhandlingens lokale tilsnit, og bruge undersøgelsens resultater som springbræt til at diskutere masteruddannelsernes fremtid. Selvom masteruddannelserne kun har eksisteret i ganske kort tid, har vi gennem de seneste år, oplevet en begyndende kritik af det eksisterende system. Denne kritik er blevet aktualiseret med Akkrediteringsrådets (ACE Denmark) publikation *Notat om masteruddannelser: niveau og vurdering i forbindelse med akkreditering* fra 2012, i hvilket ACE Denmark særligt fremhæver to alvorlige problemer for de danske masteruddannelser: problemer med at leve op til kravet om forskningsbaseret undervisning samt problemer med at skabe tilstrækkelig sammenhæng mellem uddannelserne og de studerendes arbejds erfaringer. Notatet har medført en debat, som i store træk handler om, hvad masteruddannelsernes eksistensberettigelse kan siges at være. Eksempelvis kan man i

Berlingske den 29/8 2012 læse følgende overskrift: "Masteruddannelser tæt på dumpekarakter". Universitetsavisen går endnu videre i deres overskrift den 22/8, i hvilken man kan læse, at "Masteruddannelser dumper på stribe". Et af de centrale temaer i denne debat omhandler spørgsmålet om, hvorvidt det er meningsfuldt som angivet i den nuværende masterbekendtgørelse at insistere på den tydelige akademisering, eller om man i højere grad skal fokusere på de praktiske kompetencer, som ofte efterspørges af aftagerorganisationerne, og som ligeledes fremhæves i paragraf 2 i Masterbekendtgørelsen. Således udtaler formanden for ACE Denmark Søren Barlebo:

Masteruddannelserne skal både være forskningsbaserede og praksisorienterede, men det kan være en svær kombination at opfylde. Spørgsmålet er derfor, om masteruddannelser behøver at være forskningsbaserede på samme måde, som de er i dag. Måske kan vi koble praksisorienteringen med et højt, forskningsbaseret fagligt niveau på andre og mere hensigtsmæssige måder? (Berlingske 29/8 2012).

Det samme spor forfølger afdelingschef i politisk/økonomisk afdeling hos AC Niels Lykke Jensen, når han argumenterer for, at ACE Denmarks notat bør danne baggrund for en diskussion af, hvad en masteruddannelse skal bruges til.

Hvornår har man senest defineret, hvad man vil med masteruddannelserne, og hvordan de skal tilrettelægges, så deltagerne får mest ud af dem? Det har man vel nærmest aldrig gjort. Man burde tage en samlet diskussion med udgangspunkt i, hvilke masteruddannelser vi har nu, og hvad aftagerne egentlig mener om dem. Der er masser af fremragende masteruddannelser, men hvis jeg selv skulle ud og betale for det, så ville jeg ikke føle mig sikker. Man kan risikere at købe katten i sækken, men man kan også være heldig (Altinget 17/8).

Uddannelsesminister Morten Østergaard har været noget mere tøvende i sine kommentarer og har i den forbindelse henvist til Uddannelsesministeriets redegørelse "Om større sammenhæng i det videregående uddannelsessystem" fra april 2012, i hvilken man kan læse følgende:

Ligesom det er sket på diplomuddannelses- og VVU-området, bør der igangsættes et udviklingsarbejde på masteruddannelsesområdet med henblik på at sikre, at også denne del af efter- og videreuddannelsessystemet fungerer bedst muligt (Regeringen 2012: 25).

Det står ikke helt klart, hvad denne noget luftige formulering om at "sikre at også denne del fungerer bedst muligt" reelt dækker over, men ikke desto mindre kan man konstatere, at der forsat hersker en generel usikkerhed om, hvad en universitær videreuddannelse er for en størrelse, og hvilke samfundsmæssige behov den skal opfylde. Jeg mener imidlertid, at kritikpunkterne i ACE Denmarks notat tager udgangspunkt i en bestemt forståelse af sammenhængen mellem uddannelse og praksis, som medfører, at man overser visse

centrale kvaliteter ved det nuværende system og deraf de eksisterende uddannelser. Jeg vil derfor med udgangspunkt i mine egne erfaringer og indsigter fra min undersøgelse gerne føje min stemme til debatten om fremtidens masteruddannelse.

Hvad skal en masteruddannelse kunne?

Som beskrevet i kapitel 2 er videreuddannelsessystemet udviklet i forlængelse af den europæiske debat om livslang læring. Denne debat har, som vi så, udviklet sig fra et fredsbevarende og demokratisk, folkeoplysende projekt til i tiltagende grad at være en respons på et samfundsøkonomisk krav om opkvalificering af arbejdsstyrkens kompetencer. Livslang læring er blevet det gængse svar på spørgsmålet om, hvorledes vi sikrer en fortsat vækst og konkurrenceevne. På denne vis er livslang læring også gået fra at være et tilbud til samfundets borgere til et uomstødeligt krav til selvsamme gruppe. Når uddannelse bevæger sig fra at have oplysningskarakter til nyttekarakter træder nye logikker i kraft, hvilket eksempelvis viser sig i andre krav til dokumentation af effekt. Som det fremgår af ACE Danmarks notat, lever de universitære masteruddannelser imidlertid ikke på alle områder op til det politiske systems krav og forventninger. Der er øjensynligt adskillige forklaringer på dette misforhold mellem ministeriets forventninger og universiteternes ydelser. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan samfundet og universiteterne bør håndtere denne kritik, hvilket jeg vil forholde mig til i det følgende.

Indtil starten af det nittende århundrede var universitetet en professionsuddannelsesinstitution med tre specialer: jura, teologi og medicin¹⁰⁴. Først med Kants og særligt Humboldts arbejde begyndte universiteterne deres transformation til den institution, vi kender i dag, hvor forskning og undervisning ses som ligestillede og integrerede universitære kerneopgaver¹⁰⁵. I mine øjne er det denne 200 år gamle tradition, som ACE Danmark varsler et opgør med i den af notatet affødte debat. Selvfølgelig ikke forstået således, at universiteterne nu skal opgive forskningen, men formanden for ACE Danmark stiller som beskrevet ovenfor spørgsmål ved om der på masteruddannelserne er samme behov for en forskningsbaseret forankring som de ordinære universitetsuddannelser. Der kan således ifølge Søren Barlebo være andre og mere presserede behov inden for videreuddannelsesområdet, der medfører, at masteruddannelserne ikke nødvendigvis skal mødes med samme krav som de traditionelle universitetsuddannelser. Nu er det ikke helt klart, hvilke krav Søren Barlebo forestiller sig, at der i så tilfælde bør stilles til masteruddannelserne, samt hvilken form masteruddannelserne skal have. Jeg ser dog flere mulige scenarier. En simpel løsning er at slække på kravet om den forskningsbaserede undervisning på masteruddannelserne og derefter fortsætte som hidtil. Problemet med denne løsning er, at det at fortsætte som hidtil

¹⁰⁴ Dertil kom det almindelige filosofiske fakultet, der traditionelt lå lavere i hierarkiet end de tre professionsorienterede fakulteter.

¹⁰⁵ Det moderne universitets udvikling hviler dog ikke udelukkende på skuldrene af disse to giganter. Andre væsentlige teoretikere i denne sammenhæng er Shelling, Steffens, Fichte, Schleiermacher og Newman. For en idéhistorisk beskrivelse af universiteternes udviklingshistorie se Fink et al. (2003).

nu blot med mere lempelige krav vedrørende forskningsforpligtigelsen ikke løser det andet af ACE Denmark påpegede problem omhandlende sammenhæng mellem uddannelse og arbejde. En anden mulighed, der har været debatteret indenfor det seneste år, og som netop kunne ses som et forsøg på at imødegå kritikpunktet om masteruddannelsernes manglende evne til at skabe transfer mellem uddannelse og arbejde, kunne være at ophæve universiteternes monopol på retten til at udbyde masteruddannelserne og dermed tillade andre mere praksisorienterede (herunder muligvis private) uddannelsesudbydere at markedsføre masteruddannelser. Om en sådan åbning ville medføre, at masteruddannelser bliver mere praksisrettede, og afstanden mellem uddannelse og arbejde derved blev mindsket, er i mine øjne svært at vurdere. Således er der allerede i dag mange såkaldte D-VIP undervisere på de danske masteruddannelser. Der er imidlertid også argumenter der taler imod at åbne op på denne måde. Således kunne et problem i denne forbindelse være, at de kvaliteter, som efter min mening eksisterer i det nuværende masteruddannelsesstilbud, og som min undersøgelse peger på som særdeles væsentlige for de studerende, vil blive udvandede, hvis vi i fremtiden primært skal konkurrere på videreuddannelsernes praksisforankring. Selvom der som nævnt er mange dygtige undervisere udenfor universitetet, vil jeg samtidig hævde, at universitetet rummer nogle kvaliteter og styrker, som ikke genfindes andre steder og i samme omfang, nemlig optagetheden af videnskabelighed og vidensproduktion.

Jeg mener derfor, at der med udgangspunkt i min undersøgelse er grund til at overveje, om kritikerne af masteruddannelserne overser eller undervurderer de nuværende uddannelsers potentialer.

Til forsvar for viljen til sandhed

Man kan naturligvis (som Søren Barlebo) stille spørgsmålstegn ved, hvor vigtig forskningsforpligtigelsen er for masteruddannelsernes kvalitet og funktionalitet, men som vi så i min undersøgelse, fremhæver de studerende netop den forskningsbaserede undervisning som en absolut styrke ved uddannelsen, og som en kvalitet der ligeledes har kvalificeret deres efterfølgende arbejde. Endvidere fremgår det af undersøgelsen, at en af uddannelsens væsentligste kvaliteter er dens evne til at skabe rum og mulighed for transformative læreprocesser. Uddannelsens betydning for den enkelte studerendes personlige udvikling regnes af de studerende som dens vigtigste bidrag til deres faglige udvikling. I kraft af denne indsigt stiller undersøgelsen samtidig spørgsmål ved den dikotomiske skelnen mellem personlig udvikling og økonomisk nytteværdi, som muligvis i højere grad kan tilskrives utilstrækkelige evalueringsredskaber end faktiske forhold. I hvert fald var de studerende i min undersøgelse alle enige om at disse transformative læreprocesser, havde en positiv indvirkning på deres arbejdspræstationer. Der er således grund til at stille spørgsmålstegn ved myten om den manglende sammenhæng mellem den teoretiske, universitære undervisning og organisatorisk praksis.

Med dette udgangspunkt vil jeg derfor tillade mig komme med en modkritik, der samtidig kan medvirke til en genfortolkning af de universitære videreuddannelsers formål:

Måske er det ikke en masteruddannelses fornemmeste pligt gennem en stram traditionelt vinklet transferfokusering at have optimering af arbejdspladsens ydeevne som primær målsætning?

Jeg mener på ingen måde, at det bør være en ambition at undgå en sådan sammenhæng mellem uddannelse og arbejde. Det handler i højere grad om at spørge ind til, hvad ambitionen for masteruddannelserne rent faktisk bør være? I en tid hvor vi i tiltagende grad er underlagt et neoliberalt cost-benefit-paradigme, kan det virke utopisk at gøre sig til talsmand for en uddannelsestænkning, der ikke ser det som sit overskyggende mål at skabe samfundsøkonomisk og organisatorisk vækst. Imidlertid ser jeg en reel fare (ikke kun for universiteterne, men også for det omkringliggende samfund) ved denne markedsøkonomiske tænkning, som vinder frem i dagens uddannelsespolitik og mere eller mindre for lov at stå uimodsagt.

Kant fremhævede i sit kampskrift *Fakulteternes strid* fra 1798, at universitetet må værnes mod statens og folkets populistiske nyttekrav, hvis det skal bevare sin vigtigste funktion nemlig en konstant vilje til viden eller vilje til sandhed (Kant 1798/2007). Kants pointe er, at samfundet og herunder dets magthavere ikke kan styre et universitet uden på en og samme tid at gøre det til en del af staten og dermed demontere universitetet. Staten beskæftiger sig med, hvad der er nyttigt (for staten), mens universitetets virke kan siges at være en evig higen efter eller bestræbelse på sandhed, en bestræbelse der nødvendigvis må sætte sig ud over den af staten dikterede nyttepolitik. Naturligvis er staten involveret i universitetet, eftersom universitetet er finansieret af staten. Staten øver dermed autoritet over universitetet, men det må, som Kant skriver, være en "autoritet uden indsigt". Staten må nødvendigvis være indsigtsløs, for kun på denne måde bliver universitetet som en evigt sandhedssøgende institution "nyttigt" for samfundet (Kristensen 2007). Fra det moderne universitets fremkomst i starten af det nittende århundrede og frem til godt 1970 var denne opdeling mellem stat og universitet mere eller mindre en realitet. Gennem de sidste 40-50 år har dette imidlertid ændret sig. Som Rasmussen (1997) skriver, har den øgede tilstrømning af studerende forandret universitetet fra en elitær og isoleret institution for de særligt udvalgte til et masseuniversitet, som nødvendigvis må integrere sig og involvere sig i samfundet på helt anden vis end tidligere, hvilket naturligt har medført, at samfundet også er begyndt at stille nye og anderledes krav til universitetet. Bevægelsen mod masseuniversitetet har endvidere bidraget til en kraftig forøgelse af universitetets organisatoriske kompleksitet herunder også universitetets opgave indenfor undervisning såvel som forskning. Det universitet, som Kant forestillede sig, og som Humboldt søgte at realisere, findes ikke længere. Vi kan og skal ikke drømme om at vende tilbage til Kants universitet. Ting forandrer sig og at ønske sig tilbage til en tid, hvor universitetet mere eller

mindre kunne eksistere som en stat i staten, er præcist så formålstjenligt som manden, der strækker sig for at kunne se stjernerne lidt tættere på.

At universitetet har forandret sig, er imidlertid ikke ensbetydende med, at Kants tanker fuldstændigt har mistet al gyldighed. Jeg mener således, at der er al mulig grund til en sund skepticisme overfor kravet om nytteværdi som primær (eneste) målestok for universiteternes virke. I mine øjne er en af styrkerne ved universitetsuddannelser og herunder masteruddannelserne deres uafhængighed af en konkret praksis. Dette skal ikke forstås således, at de studerendes praksis er ligegyldig, eller at universitetet skal ignorere denne praksis. Som beskrevet i mine analysekapitler er de studerende vældig glade for måden, hvorpå MOC tænker i sammenhængen mellem undervisning og deres arbejdsliv. Imidlertid er det også tydeligt, at deres optagetheder og læring i forbindelse med uddannelsen peger i mange forskellige retninger, og samlet set kan man konstatere, at meget af den læring, de selv fremhæver som den vigtigste for dem som fagpersoner, ikke har en direkte kobling til deres konkrete arbejdsopgaver, men mere knytter sig til måden, hvorpå de forvalter sig selv som fag- og privatpersoner. Den eksisterende debat om universitetets rolle i videreuddannelsessystemet risikerer at underminere denne i mine øjne yderste yderst centrale værdi ved universitetets virke qua det udprægede fokus på produktions- og virksomhedsoptimering. Således risikerer fremtidige studerende at gå glip af den holistiske læringsoplevelse (som beskrevet tidligere i dette kapitel) til fordel for en mere målrettet og detaljespecifik men derved også mere afgrænset læring. Jeg vil derfor hævde, at der i en tid, hvor universitetet oplever et stadig større pres for at efterkomme samfundets krav om anvendelsesorienteret modus 2 forskning (Gibbons 1997), er grund til, at vi som universitetsundervisere og fagspecialister indenfor læring og uddannelse fortsat insisterer på, at viljen til sandhed – den fagspecialiserede og kontekstafhængige vidensproduktion – ligeledes må og skal være en del af universitetets opgave – ikke kun i forskningssammenhænge, men ligeledes i måden, hvorpå universitetet lærer fra sig. Kun således sikrer vi et akademisk videreuddannelsessystem, som ikke blot reproducerer eksisterende viden og dermed retter op på et forhåndenværende kompetenceunderskud, men ligeledes skaber udvikling og fornyelse for mennesker såvel som organisationer og samfund.

Efterskrift

I starten af december, mens jeg var travlt beskæftiget med at lægge sidste hånd på min ph.d.-afhandling, udgav Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en ny rapport med titlen "Undersøgelse af masteruddannelserne" (EVA 2013). Rapporten er en del af det udviklingsarbejde, som foreslås igangsat i uddannelsesministeriets redegørelse fra 2012 (se citatet nederst på side 223). Som led i dette udviklingsarbejde har EVA fået til opgave at undersøge, hvorvidt masteruddannelserne imødekommer arbejdsmarkedets behov for efter- og videreuddannelse.

Jeg var ikke opmærksom på, at EVA igangsatte dette arbejde i anden halvdel af 2013, og jeg blev derfor noget overrasket, da denne undersøgelse, hvis fokusområde ligger meget tæt op af min egen undersøgelse, landede på mit bord i december. På grund af det tidsmæssige sammenfald mellem færdiggørelsen af de to undersøgelser har jeg valgt ikke at inkludere EVA's resultater i selve afhandlingen, da det ville kræve et temmeligt omfattende redigerings- og omskrivningsarbejde. Dog er det klart, at undersøgelsen og EVA's resultater i høj grad har relevans for min undersøgelse. Jeg vil derfor i dette efterskrift fremhæve de væsentligste resultater fra EVA's undersøgelser og sammenstille dem med min egen undersøgelse. Jeg har valgt at give en fyldestgørende fremstilling af EVA's undersøgelse, eftersom deres resultater kan medvirke til at styrke min egen undersøgelse og samtidig vise, hvor min undersøgelse kan supplere og den viden om masteruddannelser, som er fremkommet gennem EVA's arbejde.

Undersøgelse af masteruddannelserne

EVA's undersøgelse baserer sig på følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke bevæggrunde er der for valget af efter- og videreuddannelse?
- Hvordan vurderes masteruddannelsernes relevans?
- Hvilken betydning har masteruddannelserne for professionel udvikling (ibid.: 7-8).

Dette undersøges gennem en spørgeskemaundersøgelse af 702 masterstuderende/dimittender, der har deltaget i et eller flere moduler på forskellige masteruddannelser i skoleåret 2010/11. Endvidere har man gennemført tre fokusgruppeinterviews med masterstuderende, der har gennemført et modul eller en hel masteruddannelse. Endelig har man gennemført 50 telefoninterviews med aftagere. EVA's undersøgelse har således et helt andet numerisk omfang end min, hvorfor deres undersøgelse i højere grad kan siges at give et repræsentativt billede af det samlede masteruddannelsesområde.

Ganske interessant bygger EVA deres rapport op på samme vis som del 2 i min afhandling. Således er rapporten bygget op, så den kronologisk afspejler de tre overordnede faser i et masteruddannelsesforløb: Før, under og efter. EVA pointerer dog selv, at deres

undersøgelse primært interesserer sig for de studerendes oplevelser før og efter, da deres primære opgave er at undersøge uddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans.

Før uddannelse

Om bevæggrundene til at begynde på en master svarer 88 %, at det i høj- eller nogen grad skyldes et ønske om at opnå generel viden på et bredt fagligt område, mens 67 % rapporterer, at det skyldes behov for at udvikle kompetencer, som skal bruges til at varetage deres arbejde. Som i min undersøgelse, er det tydeligt, at de fleste studerende har flere forskellige og overlappende bevæggrunde for at begynde på en masteruddannelse. Ganske interessant viser det sig, at kun 14 % fortæller, at beslutningen om at begynde en masteruddannelse i høj eller nogen grad er et udtryk for krav fra arbejdsgiveren. Faktisk er det i langt de fleste tilfælde de studerende selv, der tager initiativ til at afsøge markedet og efterfølgende ansøger arbejdsgiveren om lov til at påbegynde uddannelsen. Arbejdsgiverne fortæller, at de har et minimalt overblik over udbuddet af masteruddannelser, hvorfor de kun i ringe omfang involverer sig i udvælgelse af konkrete uddannelser. Kravet (i de tilfælde hvor der rent faktisk forekommer et krav) handler derfor mere om, at medarbejderen skal tage en uddannelse på et vist akademisk niveau (kvalifikationsmotiv), mens valget af uddannelse (kompetencemotiv) er mindre afgørende¹⁰⁶. Til gengæld er der mange arbejdsgivere, der betragter masteruddannelsen "som en del af et medarbejdergode, der først og fremmest tildeles som en del af en fastholdelsesstrategi" (ibid.: 13), hvilket nok også kan medvirke til at forklare arbejdsgivernes manglende involvering i udvælgelsesprocessen. Det er dog ikke kun arbejdsgiverne, som har kvalifikationsoptimerende bevæggrunde. Således fortæller 75 % af dimittenderne, at muligheden for at opnå en akademisk grad i høj eller nogen grad har været afgørende for valg af videreuddannelse. Imidlertid er der på dette punkt en klar forskel mellem studerende med en lang videregående uddannelse (for hvem spørgsmålet om den akademiske grad har mindre betydning) og studerende med kortere uddannelser (for hvem dette spørgsmål har høj prioritet). Mens betydningen af den akademiske titel varierer i dimittendernes øjne, er der bred enighed om, at uddannelsernes universitære forankring er et kvalitetsstempel i sig selv, hvilket har været en vigtig parameter i deres beslutningsproces. På baggrund af disse resultater konkluderer EVA:

Undersøgelsen viser, at beslutningen om at påbegynde en masteruddannelse ikke udelukkende kan ses som en rationel proces, der er motiveret af ét klart behov. Deltagerne oplever at skulle slå til, når muligheden byder sig, og valget er ofte præget af, hvilke masteruddannelser der i øvrigt er erfaringer med i huset (ibid.: 6).

¹⁰⁶ Dog er der nogle virksomheder, hvor man har udvalgt forskellige relevante masteruddannelser, som de studerende kan vælge mellem. Denne udvælgelse er imidlertid ikke nødvendigvis et udtryk for en nøjere undersøgelse men baserer sig typisk på, at det er disse uddannelser, som virksomhedens medarbejdere plejer at tage.

Under uddannelse

Når man spørger til de studerendes vurdering af uddannelserne, bliver det klart, at der er udpræget tilfredshed med uddannelsernes faglige niveau, som de fleste tillige finder relevant i forhold til deres arbejdssituation. Dog har dimittenderne blandede holdninger til, hvorvidt visse fag, der betragtes som stringent akademiske (så som videnskabsteori og forskningsmetode), er relevante eller nærmest overflødige. Mens der er en vis uenighed omhandlende vægtningen af det faglige indhold, er alle deltagerne i fokusgruppeinterviewene derimod enige om, at koblingen mellem den faglige undervisning og arbejdslivet er central for kvaliteten af uddannelserne. Her deler de studerende sig i tre grupper, når de skal beskrive deres oplevelser af sammenhængen mellem deres uddannelse og arbejdsliv. Nogle studerende oplevede, at der i deres uddannelse var en løbende integration mellem teori og arbejde. Andre oplevede, at koblingen i højere grad havde ad hoc-og tilfældighedskarakter, og endelig oplevede en gruppe, at koblingen mellem uddannelse og arbejdsplads var meget svag og først blev aktiveret til sidst i uddannelsen i forbindelse med masterprojektet eller efter uddannelsens afslutning. Fordelingen mellem disse tre positioner er dog på ingen måde ligelig. Således rapporterer 89 %, at de var tilfredse eller overvejende tilfredse med undervisernes evne til at forbinde teori med praksis på arbejdsmarkedet, mens 82 % svarer, at de i høj eller i nogen grad oplever, at deres erhvervserfaring blev inddraget i undervisningen. Mens de fleste således er glade for uddannelserne, er det dog ikke omkostningsfrit at tage en masteruddannelse. 65 % vurderer, at det har været svært eller overvejende svært at kombinere uddannelsesforløbet med arbejds- og privatliv. Kun 4 % vurderer, at det har været let.

Efter uddannelse

Eftersom de fleste dimittender vurderer uddannelserne positivt, er det måske ikke så overraskende, at 96 % erklærer sig tilfredse eller overvejende tilfredse med uddannelsesforløbets betydning for deres faglige udvikling. Langt størstedelen af respondenterne oplever altså at have lært noget af vigtighed for deres professionelle virke gennem uddannelsesforløbet. I fokusgruppeinterviewene peger dimittenderne særligt på tre måder, hvorpå uddannelsen har givet dem et fagligt løft.

- Faglig udvikling gennem udvidelse af den faglige horisont.
 - Ny viden og et nyt teoretisk sprog åbner for andre indsigter.
- Faglig udvikling gennem et metablik på praksis.
 - Ny forståelse af egen organisatorisk virkelighed.
- Faglig udvikling som følge af masteruddannelsen som præstation.
 - At gennemføre en masteruddannelse giver øget selvtillid foruden kompetencer til at arbejde hårdt og koncentreret over en længere periode.

Uddannelserne har dog ikke kun bidraget til de studerendes faglige indsigt men ligeledes forøget deres professionelle kompetencer. 97 % vurderer, at de i høj eller nogen grad har fået metoder og begreber til at vurdere og løse teoretiske og praktiske problemstillinger, mens 83 % vurderer, at det samme gælder for deres evne til at styre og udvikle komplekse arbejdssituationer. Samlet set vurderer 89 % at uddannelsesforløbet i høj eller i nogen grad har bidraget til højere kvalitet i deres arbejdsrelaterede opgaveløsning. Dette skyldes blandt andet, at uddannelserne, ifølge dimittenderne, har hjulpet dem til at blive mere reflekterede over deres praksis, har forbedret deres evne til at omsætte teori i praksis og har forøget deres styrke til at håndtere udfordringer.

En ting er imidlertid, at uddannelse giver ny viden og kompetencer, noget andet er, om denne viden sættes i spil på arbejdspladsen, hvilket (som vi så i Lorentsens og Niemanns (2010) undersøgelse) bestemt ikke er nogen selvfølge. Imidlertid rapporterer 86 % af de adspurgte, at de i høj eller nogen grad har anvendt metoder og begreber fra uddannelsesforløbet i deres arbejde. Spørgeskemaundersøgelserne giver således indtryk af, at masteruddannelserne har et fornuftigt transferpotentiale. Dog er dimittendernes beskrivelse af, hvorledes de bruger uddannelsen i praksis temmelig ukonkret. Dimittenderne har svært ved at give håndgribelige transfereksempler, men beretter i højere grad om hvordan uddannelsen har givet dem en anden ballast og dermed kvalificeret dem og deres opgaveløsning.

Endelig viser EVA's undersøgelse, at det at færdiggøre en masteruddannelse ofte vil føre forandringer på arbejdet med sig. 40 % har efter afsluttet masteruddannelser fået nye ansvarsområder, mens 21 % helt har skiftet arbejde. Endelig har 39 % opnået lønstigninger.

Afrundende bemærkninger

For læsere af denne afhandling bør det fremgå ganske klart, at der er betydelige sammenfald mellem EVA's undersøgelse og min undersøgelse. Således er adskillige af de ovenfor beskrevne resultater mere eller mindre identiske med mine. I kapitel 6 skriver jeg, at man bør være varsom med generaliseringer på baggrund af en kvalitativ undersøgelse som min, grundet den store variation mellem masteruddannelsernes indhold, pædagogik, opbygning m.m. Imidlertid indikerer EVA's undersøgelse, at forskellene uddannelserne imellem måske ikke er så store alligevel. Sammenfaldet i undersøgelsesresultater kan endvidere medvirke til at nuancere mit metodekritiske afsnit (side 216-218), i hvilket jeg udfordrer min egen antagelse om, hvorvidt min undersøgelse kan siges at have nået et mætningspunkt. Grundet det store sammenfald i resultater kan man med noget større gennemslagskraft argumentere for, at et sådan mætningspunkt er nået. EVA's undersøgelse kan således siges at styrke min undersøgelses reliabilitet betragteligt.

Den store interne konsistens medfører samtidig, at mine undersøgelsesresultater og konklusioner kan medvirke til at udvide og nuancere den kvalitative del af EVA's undersøgelse, som i mine øjne er noget sparsomt gengivet i afrapporteringen. Således

optræder der få citater i rapporten, og disse analyseres kun i mindre omfang. Min undersøgelse giver således en mere fyldestgørende og indsigtsgivende beskrivelse og fortolkning af de oplevelser, som dimittenderne i EVA's såvel som min undersøgelse beretter om. Dette gør sig især gældende for tiden under uddannelse, som EVA's undersøgelse går meget hurtigt hen over. Imidlertid er det måske også her, at variationerne er størst de to undersøgelser imellem grundet masteruddannelsernes varierende pædagogiske tilgange, der vægter sammenhængen mellem teori og praksis forskelligt. Mens nogle masteruddannelser (som MOC) vægter integrationen af teori og arbejde højt, viser EVA's undersøgelse, at transferarbejdet i andre tilfælde i langt højere grad overlades til de studerende efter endt uddannelse. Dog må man gå ud fra, at langt de fleste masteruddannelser (blandt andet qua masterbekendtgørelsens bestemmelser) i en vis grad fokuserer på uddannelsens omsættelighed, hvilket sammenfaldet i dimittendernes beskrivelse af læringsudbyttet de to undersøgelser imellem ligeledes indikerer. I denne forbindelse vil jeg gerne fremhæve det forhold, at dimittenderne i EVA's undersøgelse på samme måde som i min undersøgelse har svært ved at redegøre for, hvorledes uddannelsen konkret omsættes i praksis. Dette hænger øjensynligt sammen med læringsudbyttet fra en masteruddannelse. Jeg hæfter mig således særligt ved følgende citat fra rapporten, som beskriver at dimittendernes læring således:

"[de er blevet] Mere *reflekterede* over deres praksis, har forbedret deres evne til at omsætte teori i praksis og har forøget deres *styrke* til at håndtere udfordringer" (EVA 2013: 31).

Andetsteds i rapporten kan man endvidere læse følgende udsagn fra en dimittend:

"Den, der tror han er færdiguddannet, han er mere færdig end uddannet. Man finder ud af, *hvad man ikke ved*. Det ændrer fokus (ibid.: 30).

I disse citater genfinder jeg de tre kerneværdier fra min undersøgelse: refleksion, nysgerrighed og mod (selvom EVA ikke bruger disse samlebegreber i deres undersøgelse), som altså ikke blot hører MOC til, men tilsyneladende hører masteruddannelserne til. Jeg mener derfor på baggrund af EVA's undersøgelse, at afhandlingens påstand om, at en væsentlig læringsmæssig gevinst ved masteruddannelser kan beskrives som transformation af personlige dispositioner og dermed markante forandringer i de studerendes selvforståelse, kan fremsættes med større vægt. Det samme gør sig gældende for en anden påstand, nemlig at disse transformative læreprocesser har tæt sammenhæng med de studerendes professionelle virke.

Litteratur

Abercrombie, N., Hill, S. og Turner, B.S. (1984). *Dictionary of sociology*. Harmondsworth: Penguin.

Abdullah, H. (2009). Training Needs Assessment and Analysis: A Case of Malaysian Manufacturing Firms. *European Journal of Scientific Research*. Vol.37, No.3: 351-360.

ACE Denmark (2012). *Notat om masteruddannelser: niveau og vurdering i forbindelse med akkreditering*. København K.

Adolphsen, J. (1985/1997). *Problemer i videnskab. En erkendelsesteoretisk begrundelse for problemorientering*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Aguinis, H. og Kraiger, K. (2009). *Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society*. Annual Review of. Psychology.Vol. 60: 451-474.

Alliger, G.M. og Janak, E.A. (1989). Kirkpatrick's levels of criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*. Vol. 42: 331-341.

Alloway, T.P. og Alloway, R.G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol. 106: 20-29.

Andersen, H. (1994). Fortolkningsvidenskab. I Andersen, H. (red.). *Videnskabsteori og metodelære*. København: Samfundslitteratur:153-182.

Andreasen, K. (2009). *Karakterer, kultur og Tolkninger*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet.

Arbejdernes Erhvervsråd (2012A). *Hver femte dansker deltager i voksen- og efteruddannelse*. <http://www.ae.dk/analyse/hver-femte-dansker-deltager-voksen-efteruddannelse>

Arbejdernes Erhvervsråd (2012B). *Voksen- og efteruddannelse afspejles direkte på løn og beskæftigelse*. [http://www.ae.dk/files/AE voksen-og-efteruddannelse-afspejles-direkte-paa-lon-og-beskaeftigelse.pdf](http://www.ae.dk/files/AE_voksen-og-efteruddannelse-afspejles-direkte-paa-lon-og-beskaeftigelse.pdf)

Argyris, C. og Schön, D. (1978). *Organizational learning – Theory, Methods, Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley

Argyris, C. og Schön, D. (1996). *Organizational learning II – Theory, Methods, Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Armstrong, M. og Brown, D (2006). *Strategic Reward: Making It Happen*. London: Kogan Page.

Axtell, C.M.; Maitli, S. og Yearta, S.K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*. Vol. 26, No. 3: 201-213.

Baldwin, T. T.; Magjuka, R.J. og Loher, B.T. (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on training motivation and learning. *Personnel Psychology*. Vol. 44: 51–65.

Baldwin, T.T. og Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, Vol. 41: 63–105.

Ballot, G.; Fakhfakh, F. og Taymaz, E. (2006). Who Benefits from Training and R&D, the Firm or the Workers? *British Journal of Industrial Relations* Vol. 44, No. 3: 473–495.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. Vol. 84, No. 2: 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. Vol. 37: 122-147.

Bandura, A. og Cervone, D. (1986). Differential Engagement of Self-Reactive Influences in Cognitive Motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 38: 92-113.

Bandura, A.; Jeffery, R. W. og Gajdos, E. (1975). Generalizing change through participant modeling with self-directed mastery. *Behaviour Research and Therapy*. Vol. 13: 141-152.

Barge, S (2010): *Principles of Problem and Project Based Learning. – The Aalborg Model for Problem and Project Based Learning*. Aalborg: Aalborg University.

Bates, R.A. (2003). Managers as Transfer Agents. . I Holton III, E.F. og Baldwin, T.T. (red.). *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass: 243-270.

Bates, R.A. og Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*. Vol. 9, No. 2: 96-109.

Bateson, G. (1972/2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Beach, K. (1999): Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, Vol. 24: 46-69.

Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Meridian.

Bengtsson, J. (2009). National Strategies for Implementing Lifelong Learning (LLL): an International Perspective. *PASCAL Hot Topic*, <http://www.obs-pascal.com>.

Benson, G.S.; Finegold, D. og Mohrman, S.A. (2004). You Paid for the Skills, Now Keep Them: Tuition Reimbursement and Voluntary Turnover. *The Academy of Management Journal*. Vol. 47, No. 3: 315-331.

Berger, P og Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. London: Penguin Press.

Bohart, A.C. (2005). Evidence-Based Psychotherapy Means Evidence-Informed, Not Evidence-Driven. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, Vol. 35, No. 1: 39-53.

Boolsen, M.W. (2006). *Kvalitative analyser. At finde årsager og sammenhænge*. København: Hans Reitzels Forlag.

Borg, C. og Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*. Vol. 3, No. 2: 203–225.

Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. London: sage.

Brinkerhoff, R.O. og Apking, A.M. (2001): *High impact learning – Strategies for leveraging business results from training*. New York: Basic Books.

Brinkerhoff, R.O. og Montesino, M.U. (1995). Partnerships for Training Transfer: Lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*. Vol. 6, No. 3: 263-274.

Brinkmann, S. (2008). *Identitet. Udfordringer i forbrugersamfundet*. Århus: Klim

Brinkmann, S. (2012). *Qualitative Inquiry in Everyday Life: Working with Everyday Life Materials*. Thousand Oaks: Sage.

Brinkmann, S. og Jacobsen, M.H. (2012). Den litterære dimension – om slægtskabet mellem kvalitativ sociologi og skønlitteratur. I Jacobsen, M.H. og Jensen, S.Q. (red.). *Kvalitative udfordringer*. København: Hans Reitzels Forlag: 11-24.

Broad, M.L. (2005). *Beyond Transfer of Training. Engaging Systems to Improve Performance*. San Francisco: Pfeiffer.

Broad, M.L. og Newstrom, J.W. (1992). *Transfer of training: Action packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Broedling, L.A. (1975). Relationship of internal-external control to work motivation and performance in an expectancy model. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 60: 65-70.

Brown, J. (2002). Training Needs Assessment: A Must for Developing an Effective Training Program. *Public Personnel Management*. Vol. 31, No. 4: 569-578.

Burke, L.A. og Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*. Vol. 6, No. 3: 263-296.

Burke, L.A. og Baldwin, T.T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management*. Vol. 38, No. 3: 227-242.

Burke, L.A. og Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: An integrative literature review, *Human Resource Development Review*, Vol. 6, No. 3: 263-296.

Burke, M.J. og Day, R.R. (1986). A Cumulative Study of the Effectiveness of Managerial Training. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 71, No. 2: 232-245.

Cameron, W.B. (1963). *Informal Sociology: A Casual Introduction to Sociological Thinking*. Random House: New York.

Cannon-Bowers, J.A.; Rhodenizer, L.; Salas, E. og Bowers, C.A (1998) A Framework for Understanding Pre-practice Conditions and their Impact. *Personnnel Psychology*. Vol. 51: 291.320.

Chen H.-C.; Holton III, E.F. og Bates, R.(2005). Development and Validation of the Learning Transfer System Inventory in Taiwan. *Human Resource Development Quarterly*. Vol. 16, No. 1: 55-84.

Cheng, E.W.L. og Hampson, I. (2008). Transfer of Training: A Review and New Insights. *International Journal of Management Reviews*. Vol. 10, No. 4: 327-341.

Clark, R.E. og Vogel, A. (1985). Transfer of Training Principles for Instructional Design. *Educational Communication and Technology*. Vol. 33, No.2: 113-123.

Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*. Vol. 6, No. 3: 146-162.

Colquitt, J.A.; LePine, J.A. og Noe, R.A. (2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 85, No. 5: 678-707.

Cronin JR., J.J.; Brady, M.K. og Hult, G.M.T (2000). Assessing the Effects of Quality, Value, and Customer Satisfaction on Consumer Behavioral Intentions in Service Environments. *Journal of Retailing*. Vol. 76, No. 2: 193–218.

Dahl, K. og Molly-Søholm, T. (2012). *Leadership pipeline i den offentlige sektor*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Dahler-Larsen, P. (2005). Dokumenter som objektiveret social virkelighed. I Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag: 235-254

Danmarks Evalueringsinstitut (2004). *Master of Public Health*.
<http://www.eva.dk/projekter/2003/evaluering-af-master-of-public-health>

Danmarks Evalueringsinstitut (2009). Evaluering af master i it – udbudt i it-vest samarbejdet af – Århus Universitet, Syddansk Universitet, Ålborg Universitet og Handelshøjskolen, Århus Universitet. <http://www.eva.dk/projekter/2009/evaluering-af-master-i-it>

Danmarks Evalueringsinstitut (2012). *Lederuddannelsers betydning for ledelsespraksis*.
<http://www.eva.dk/eva/projekter/2011/lederuddannelsers-betydning-for-ledelsespraksis/rapporten/lederuddannelsers-betydning-for-ledelsespraksis>

Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Undersøgelse af masteruddannelserne*.

<http://www.eva.dk/projekter/2013/undersogelse-af-masteruddannelserne/projektprodukter/undersogelse-af-masteruddannelserne>

Dansk Arbejdsgiverforening (2004). *Arbejdsmarkedsrapport 2004, Tema: uddannelse*.

<http://www.da.dk/bilag/AM%20Rapport%202004%20Samlet%20rapport.pdf>

Dansk Arbejdsgiverforening (2012). *Voksen- og efteruddannelse i offentligt regi*.

<http://www.da.dk/bilag/Voksen-%20og%20Efteruddannelse%20i%20Offentligt%20Regi.pdf>

Dearden, L.; Reed, H. og Van Reenen, J. (2005). The Impact of Training on Productivity and Wages -Evidence from British Panel Data. *CEP Discussion Paper*, NO. 674, February 2005.

Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (red.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (4th edition)*. Thousand Oaks: Sage: 1-25.

Dewey, J. (1988). Experience and Education. I: Boydston, J.A. (red.). *John Dewey. The later works*, (Vol. 13: 1938-1939). Carbondale: Southern Illinois University Press: 1925-53.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim, Århus.

Dreyfus, H.L. og Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Glasgow: Basil Blackwell.

Driskell, J.E.; Willis, R.P. og Copper, C. (1992). Effect of overlearning on retention. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 77. No. 5: 615-622.

Dweek, C.S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10: 1040-1048.

Eckstein, H. (1975). Case study and theory in political science. I Greenstein, F.J. og Polsby, N.W. (red.). *Handbook of political Science*. Reading: Addison-Wesley: 79-137.

Ehlers, S. (2006). Four Danish strategies towards adult learning. I: Ehlers, S. (red.). *Milestones –towards lifelong learning systems*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag: 131-148.

Ehlers, S. og Wandall, J. (2013). Nordic values, culture, and development of academic skills according to international large scale-assessment (ILSA). *Paper presented at the NERA Conference, Iceland, March, 2013*.

http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Publikationer/NERA_2013_Soeren_Ehlers_og_Jakob_Wandall_2.pdf.

Elliot, A.J. og Harackiewicz, J.M. (1994) Goal Setting, Achievement Orientation, and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 66, No. 5: 968-980.

Elliott, E.S og Dweck, C.S. (1988): Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of personality and Social Psychology*. Vol. 54, No. 1: 5-12.

EU (2000). *Arbejdsdokument fra kommissionens tjenestegrene. Memorandum om livslang læring*. Bruxelles.

EU (2001). *Communication from the Commision: Making a European Area of Lifelong Learning In Reality*. Bruxelles.

Finansministeriet (1999). *Mål og midler i offentligt finansieret voksen- og efteruddannelse*. København K.

Fink, H.; Kjærgaard, P.C.; Kragh, H. og Kristensen, J.E. (red.) (2003). *Universitet og videnskab. Universitetets idehistorie, videnskabsteori og etik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Fisk, A.D., og Hodge, K.A. (1992). Retention of trained performance in consistent mapping search after extended delay. *Human Factors*. Vol. 34: 147–164.

Fitoussi, J.-P. og Phelps, E.S. (1986). Causes of the 1980s Slump in Europe. *Brookings Papers on Economic Activity*. Vol. 2: 487-520.

Flannery, T.P; Hofrichter, D.A. og Platten, P.E. (1996). *People, performance and pay: Dynamic compensation for changing organizations*. New York: Free Press

Fleishman, E.; Harris, E. og Burt, H. (1955). *Leadership and supervision in industry: An evaluation of a supervisory training program*. Columbus: Ohio State University, Bureau of Educational Research.

Flick, U. (1998). *An introduction to Qualitative Research*. London: Sage.

Flood, R.L. (2001). The Relationship of 'Systems Thinking' to Action Research. I Reason, P. og Bradbury, H. (red.). *The Handbook of Action Research*. London: Sage.

Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I Tanggard, L. og Brinkmann, S. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag: 463-488.

Ford, J.K. og Kraiger, K. (1995). The application of cognitive constructs to the instructional systems model of training: implications for needs assessment, design and transfer. I Cooper, C.L. og Robertson, I.T. (red.). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Wiley: Chichester: 1-48.

Frumento, P.; Mealli, F.; Pacini, B. og Rubin, D.B. (2009). *Evaluating the effect of training on wages in the presence of noncompliance*. Preliminary draft - January 2009.
http://www.cide.info/conf/2009/iceee2009_submission_258.pdf

Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.

Gallagher, S. A.; Stepien, W. J. og Rosenthal, H. (1992). The effects of problem-based learning on problem solving. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 36, No. 4: 195-200.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.

Geertz, C. (1988). *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. Stanford: Stanford University Press

Gherardi, S. og Nicolini, D. (2000). To Transfer is to Transform: The Circulation of Safety Knowledge. *Organization*. Vol. 7, No. 2: 329-348.

Gibbons, M. (1997). *What kind of University? Research and teaching in the 21st century*. Victoria University of Technology, Beanland lecture.

Giddens, A. (1999). *The Third Way: the renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.

Gilley, J.W. og Hoekstra, E. (2003). Creating a Climate for Learning Transfer. I Holton III, E.F. og Baldwin, T.T. (red.). *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass: 271-303.

Gimmler, A. (2005). Amerikansk pragmatisme: Hverdagslivets kreativitet. I Jacobsen, M.I. og Kristiansen, S. (red.). *Hverdagslivets sociologi: sociologier om det upåagtede*. København: Hans Reitzels Forlag: 72-105.

Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Gist, M.E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personal Psychology*. Vol. 42: 787-805.

Gist, M.E.; Stevens, C.K., og Bavetta, A B. 1991. The influence of self-efficacy and training condition on retention of learning. *Personnel Psychology*. Vol. 44: 837-861.

Glaser, B. og Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Goffman, E. (1991). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City: Anchor Books.

Gordon, M.E. og Cohen, S.L. (1973). Training behavior as a predictor of trainability. *Personnel Psychology*. Vol. 26: 261-272.

Goulda, D.; Kelly, D.; White, I. og Chidgey, J. (2004). Training needs analysis. A literature review and reappraisal. *International Journal of Nursing Studies*. Vol. 41: 471–486

Green, A.; Westwood, O.; Smith, P.; Peniston-Bird, F.; Prince, N. og Holloway, D. (2009). Provision of continued professional development for non-medical prescribers within a South of England Strategic Health Authority: a report on a training needs analysis. *Journal of Nursing Management*. Vol. 17: 603–614.

Grepperud, G. og Roos, G. (2007). Hvorfor begynner de? I: Rønning, W.M. (red.) (2007). *Den usynlige student, voksne i fleksibel høyere utdanning*. Trondheim: Tapir Akademsik Forlag: 123-142

Grepperud, G.; Rønning, W.M. og Støkken, A.M. (2006). *Studier og hverdagsliv – voksne studenter i fleksibel læring*. Trondheim: VOX.

Grundvig, N.F.S. (2012 [1838]). Skolen for livet. I: Illeris, K. (red.). *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur: 371-178.

Guldbrandsen, K. (2002). *Effektmåling af uddannelse*. [online] <http://www.kk-leder.dk/pages/website.asp?articleguid=11558ogmenuGuid=7141>

Hammer, M. (2007). The 7 Deadly Sins of Performance Measurement and How to Avoid Them. *MIT Sloan Management Review*. Vol. 48, Nr. 3: 19-28.

Heidemann, T. (2002). *Dansk tænkning i den voksenuddannelsespolitiske diskurs fra 1994 til 2002*. Rapport fra DPU.

Helth, P. (red) (2011). *Ledelse og læring i praksis*. København: Samfundslitteratur.

Helth, P (2011). Praksislæring som ledelsesproces. I Helth, P. (red). *Ledelse og læring i praksis*. København: Samfundslitteratur: 199-232.

Hermansen, M. (1996). *Læringens univers*. Århus: Forlaget Klim.

Herrnstein, R.J. og Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.

Hesketh, B. (1997). Dilemmas in Training for Transfer and Retention. *Applied Psychology: An International Review*. Vol. 46, No. 1: 21-40.

Hildebrand, D. (2003). *Beyond Realism and Antirealism: John Dewey and the Neopragmatists*. Nashville: Vanderbilt University Press.

Hildebrandt, S. (2005) Fra 13-skala til 13 forskellige skalaer - Man får, hvad man måler. *Jyllands Posten*. 9/9 2005.

Holladay, C.L. og Quiñones, M.A (2003). Practice Variability and Transfer of Training: The Role of Self-Efficacy Generality. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 88, No. 6: 1094–1103.

Holton III, E.F. (2003). What's really wrong: Diagnosis for Learning Transfer system Change. I Holton III, E.F. og Baldwin, T.T. (red.). *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass: 59-79.

Holton III, E.F.; Bates, R.A. og Ruona, W.E.A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*. Vol. 11, No. 4: 333-360.

Holton, E.F. og Baldwin, T.T. (red.) (2003). *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hunter, J.E. (1986). Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge, and job performance. *Journal of Vocational Behavior*. Volume 29, No. 3: 340–362.

Hutchins, H.M. (2004). *Enhancing skill maintenance through relapse prevention strategies: A comparison of two models*. Doctoral dissertation, University of North Texas, Denton.

Hutchins, H.M. (2007). In the Trainer's Voice: A Study of Training Transfer Practices. *Performance Improvement Quarterly*. Vol. 22, No. 1: 69-93

Hutchins, H.M. og Burke, L.A. (2006). Has Relapse Prevention Received a Fair Shake? A Review and Implications for Future Transfer Research. *Human Resource Development Review*. Vol. 5, No. 1: 8-24.

Illeris, K. (1999). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2001). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Illeris, K. (2009). Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 28, No. 2: 137–148

Illeris, K. (2012). *Kompetence. Hvad - Hvorfor - Hvordan?* København: Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. København: Samfundslitteratur.

Ivancic, K. og Hesketh, B. (1995). Making the best of errors in training. *Training Research Journal*. Vol. 1: 103-125.

Jacobsen, B. (1991). *Studier i dansk voksenundervisning og folkeoplysning*. København: Akademisk Forlag.

Jacobsen, M.H. og Jensen, S.Q. (2012). Kvalitative udfordringer – kvalitativ metode under forandring. I Jacobsen, M.H. og Jensen, S.Q. (red.). *Kvalitative udfordringer*. København: Hans Reitzels Forlag: 11- 24.

Jespersen, S., Kristensen, N. og Skipper, L. (2006). *En kritik af VEU-udvalgets arbejde*. Working Paper 06-5. http://old-hha.asb.dk/nat/wper/06-5_nik.pdf

- Joung, W.; Hesketh, B. og Neal, A. (2006). Using "War Stories" to Train for Adaptive Performance: Is it Better to Learn from Error or Success? *Applied Psychology: An International Review*. Vol. 55, No. 2: 282-302.
- Judd, C.H. (1908). The relation of special training and general intelligence. *Educational Review*. Vol. 36: 28-42.
- Just, M.A. og Carpenter, P.A. (1992). A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. *Psychological Review*. Vol. 99, No. 1.:122-149.
- Järvinen, M. (2005) interview I en interaktionistisk begrebsramme. . I Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag: 27-48.
- Jørgensen, C.H. (2004). Læringsmiljøer og samspillet læreprocesser. I Bottrup, P. og Jørgensen, C.H. (red.). *Læring i et spændingsfelt – mellem uddannelse og arbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kallen, D. (1996). Lifelong-learning in retrospect. *Vocational Training*. Vol. 8/9: 16-22.
- Kandidat- og aftagerundersøgelsen (2002). Roskilde Universitetscenter og Aalborg Universitet.
- Kandidat- og aftagerundersøgelsen (2009). Karrierecentret, Aalborg Universitet.
- Kant, I. (1798/2007). Fakulteternes strid. I Kristensen, J.E.; Elstrøm, K.; Nielsen, J.V.; Pedersen, M.; Sørensen, B.J. og Sørensen, H. (red.) (2007). *Ideer om et universitet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag: 75-83.
- Karpatschhof, B. (2010). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I Tanggard, L. og Brinkmann, S. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag: 409-428.
- Kegan, R. (2000). What "form" transforms? A constructivist-developmental approach to transformative learning. I Mezirow, J. m.f. (red.). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass: 35-70.
- Keller, H.D.; Willert, S. og Stegeager, N. (2011). Efteruddannelse som ledelsesudfordring – på sporet af en akademisk efteruddannelse. I Helth, P. (red.), *Ledelse og læring i praksis*. København: Samfundslitteratur. 233-270.

Kemerer, R (1991). Understanding the application of learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. Volume 49: 67-80.

Khasawneh, S.; Holton III, E.F. og Bates, R: Construct validation of an Arabic version of the Learning Transfer System Inventory for use in Jordan. *International Journal of Training and Development*. Vol. 10, No. 3: 180-194.

Kirkeby, O.F. (1994): Sandhedsbegrebet. I Andersen, H. (red.). *Videnskabsteori og metodelære*. København: Samfundslitteratur: 247-264.

Kirkpatrick, D. (1959a). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society for Training and Development*. Vol. 13: 3-9.

Kirkpatrick, D. (1959b). Techniques for evaluating training programs: Part 2—Learning. *Journal of the American Society for Training and Development*. Vol. 13: 21-26.

Kirkpatrick, D. (1960a). Techniques for evaluating training programs: Part 3—Behavior. *Journal of the American Society for Training and Development*. Vol. 14: 13-18.

Kirkpatrick, D. (1960b). Techniques for evaluating training programs: Part 4—Results. *Journal of the American Society for Training and Development*. Vol. 14: 29-32.

Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. ***Training and Development***. Vol. 50, No. 1: 54-60.

Kirschner P.A.; Sweller, J. og Clark, R.E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*. Vol. 41, No. 2: 75–86.

Kjersdam, F. og S. Enemark (1994). *The Aalborg Experiment: Project innovation in university education*. Aalborg: Aalborg University Press.

Klewe, L. (2006). *Mastere fra Danmarks Pædagogiske Universitet – hvordan går det dem senere jobmæssigt?* København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Knowles, M. S. (1986). *Using learning contracts. Practical Approaches to Individualizing and Structuring Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Korsgaard, O. (1997). *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år*. København: Gyldendal.

Korsgaard, O. (1999). *Kundskabsløbet – Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.

Kristensen, N. og Skipper, L. (2009). *Effektanalyser af voksenefterskole - Analyse af individeffekter samt cost-benefit-analyse*. København: AKF, Anvendt Kommunal Forskning

Kristensen, N. og Skipper, L. (2010). *Effektanalyser af voksenefterskole - Analyse af private virksomheders brug af offentlig medfinansieret voksenefterskole og effekterne på virksomhedernes udvikling*. København: AKF, Anvendt Kommunal Forskning

Kristensen, J.E. (2007). Det moderne universitets ide og selvbeskrivelse gennem 200 år – en universitetshistorisk indledning. I Kristensen, J.E.; Elstrøm, K.; Nielsen, J.V.; Pedersen, M.; Sørensen, B.J. og Sørensen, H. (red.) (2007). *Ideer om et universitet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag: 23-68.

Krogh, L. (2003). Det er faktisk morsomt at lære og fordybe sig – også selv om en travl hverdag tager sin tid. I: Andreasen, B.K.; Bo, I.G. og Keller, H.D. (red.). *Perspektiver på rum og forandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag: 178-204

Krogh, L. og Rasmussen, J.G. (2004). Employability and problem-based learning in project-organized settings at universities. I Kolmos, A., Fink, F.K. og Krogh, L. (red.). *The Aalborg PBL model – Progress, Diversity and Challenges*. Aalborg: Aalborg University Press: 37-56.

Krogh, L. og Jensen, A. (2009). Lifelong Learning: Master Education – Personal Development or/and Professional Competence Development? *Paper for the 17th Improving Student Learning Symposium*. Imperial College, London, UK 7-9 September 2009.

Krueger, A.B. og Linddahl, M. (2001). Education for Growth: Why and For Whom? *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, No. 4: 1101-1136

Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag* (6. udg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S og Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag

Københavns Universitet (2005). *En kvalitativ undersøgelse af langtidseffekter af Masteruddannelser*. <http://sundhedsantropologi.dk/dokumenter/ulveman-rapporten.pdf/>

Lagemann, E.C. (1989). The Plural Worlds of Educational Research. *History of Education Quarterly*. Vol. 29, No. 2: 185-214.

Latham, G.P. (1988). Human resource training and development. *American Review of Psychology*. Vol. 39: 545-82.

Laursen, E. (2008). Problembaseret læring som organisationsform for læring og undervisning ved Universitet. I Krogh, L.; Olsen, J.B. og Rasmussen, P. (red.). *Projektpædagogik: perspektiver fra Aalborg Universitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag: 53-73.

Laursen, E. (2011). Udvikling gennem import af organisationsopskrifter. I Stegeager, N og Laursen, E. (red.). *Organisationer i bevægelse. Læring – Udvikling – Intervention*. København: Samfundslitteratur: 133-148.

Laursen, E. og Stegeager, N. (2011a). Organisationer, bevægelse og læring. I Stegeager, N. og Laursen, E. (red.). *Organisationer i bevægelse*. København: Samfundslitteratur: 7-17.

Laursen, E. og Stegeager, N. (2011b): *Organisatorisk læring og transfer*. I Stegeager, N. og Laursen, E. (red.). *Organisationer i bevægelse*. København: Samfundslitteratur: 49-78.

Lave, J. og Kvale, S. (1995). What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. *Qualitative Studies in Education*. Vol. 8: 219-228.

Lebermann, S.; McDonald, L og Doyle, S. (2006). *The Transfer of Learning - Participants' Perspectives of Adult Education and Training*. Aldershot: Delta Educational Press.

Leifer, M.S. og Newstrom, J.W. (1980): Solving the transfer of training problems. *Training and development journal*. Vol. 34, No. 8: 42-46.

Lim, D.H. og Johnson, S.D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*. Vol. 6, No.1: 36-48.

Ljung, E.J. og Blackwell, M. (1996). Project OMEGA: A winning approach for at-risk teens. *Illinois School Research and Development Journal*. Vol. 33: 15-17.

Loretsen, A. og Niemann, K. (2010). *150 km/t på en grusvej. Om voksnes rammer for efter-/videreuddannelse*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Madsen, B. (1979). Om kvantitative og kvalitative metoders videnskabelighed. I Broch, T.; Krarup, K.; Larsen, P.K. og Rieper, O. (red.). *Kvalitative metoder i dansk samfundsforskning*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne: 66-77

Madsen, C. og Munch, P (2005). Indledning til en klassiker. I Dewey, J. (2005). *Demokrati og dannelse*: Århus: Klim

Marlatt, G.A. og Gordon, J.R. (1980). Determinants of relapse: Implications for the maintenance of behavior change. I Davidson, P.O. og Davidson, S.M. (red.). *Behavioral Medicine: Changing Health Lifestyles*. New York: Brunner: 410–452.

Marx, R.D. (1982). Relapse Prevention for Managerial Training: A Model for Maintenance of Behavior Change. *The Academy of Management Review*. Vol. 7, No. 3: 433-441.

Marx, R.D. (1986). Improving management development through relapse prevention strategies. *Journal of Management Development Review*. Vol. 7: 433-441.

Marx, R.D. og Burke, L.M. (2003). Transfer Is Personal: Equipping Trainees with Self-Management and Relapse Prevention Strategies. . I Holton III, E.F. og Baldwin, T.T. (red.). *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass: 227-242.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

Mathews, L.M. (2011). *Problem-based learning and knowledge transfer in a vocational nursing program*. (Ph.D., Capella University). *ProQuest Dissertations and Theses*.

Mathieu, J.E.; Martneau, J.W. og Tannenbaum, S.I. (1993). Individual and Situational Influences on the Development of Self-efficacy: Implications for Training Effectiveness. *Personnel Psychology*. Vol 46: 125-147.

Mayer, R.E. (2004). Teaching of Subject Matter. *Annual Review of Psychology*. Vol. 55: 715–44.

Mayer, S.J. og Russell, J.S. (1987). Behavior modeling training in organizations: Concerns and conclusions. *Journal of Management*. Vol. 13, No. 1: 21-40

Mesmer-Magnus, J. og Viswesvaran, C. (2010). The role of pre-training interventions in learning: A meta-analysis and integrative review. *Human Resource Management Review*. Vol. 20: 261–282.

Mezirow, J. (2007). Transformativ læring – overblik, svar på kritik, nye perspektiver. I Illeris, K. (red.). *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser*. København: Roskilde Universitetsforlag: 109-134.

Miles, M.B. (1985). Qualitative data as attractive nuisance: The problem of analysis. I Van Maanen, M.B. (red.). *Qualitative methodology*. London: Sage: 117-134.

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2009). Bekendtgørelse om masteruddannelser ved universiteterne (masterbekendtgørelsen).

Molly-Søholm, T. (2011). Anerkendende ledelse i praksis. I: Søholm, T.M.; Stegeager, N. og Willert, S. (red.). *Systemisk ledelse – en grundbog*. København: Samfundslitteratur: 151-166.

Molly-Søholm, T. m.fl. (2006). *Ledelsesbaseret Coaching*. København: Børsens Forlag.

Mooney, T. og Brinkerhoff, R.O. (2008). *Courageous Training. Bold Actions for Business Results*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Mortensen, L. (2001). Videreuddannelsessystemet for voksne – en ramme for livslang læring. *Uddannelse*. Vol. 9: 3-10.

Mosel, J.N. (1957). Why training programs fail to carry over. *Personnel*. Vol. 4: 56-64

Mørch, S. (2006). *Den sidste Danmarkshistorie - 57 fortællinger af fædrelandets historie* (3. udgave). København: Gyldendal.

Nagel, T. (1989). *The View from Nowhere*. Oxford: Oxford University Press.

Newstrom, J.W. (1993). Leveraging Management Development through the Management of Transfer. *Journal of Management Development*. Vol. 5, No. 5: 33-45.

Noe, R.A. (1986). Trainee attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness, *Academy of Management Review*. Vol. 11: 736–749.

Noe, R.A. og Schmitt, N. (1986). The Influence of Trainee Attitudes on Training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*. Vol. 39: 497-523.

OECD (1973). *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*. Paris

OECD (1989). *Education and the Economy in a Changing Society*. Paris

OECD (1996). *Lifelong Learning for All. Meeting of the Educational Committee of Ministerial Level 16-17 January 1996*.

Olivera, F. og Straus, S.G. (2004). Group-to-individual transfer of learning: Cognitive and social factors. *Small Group Research*. Vol. 35: 440-465.

Olsen, H. (2002A). *Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk Forlag

Olsen, H. (2002B). *Dansk Kvalitativ interviewforskning – Kvalitet eller kvaler?* Arbejdspapir. København: Socialforskningsinstituttet.

O'Reilly III, C.A. og Tushman, M.L. (2008). Ambidexterity as a dynamic capability: Resolving the innovator's dilemma. *Research in Organizational Behavior*. Vol. 28: 185-206.

Pahuus, M. (2004). Videnskabelig metode, problemorientering og typer af videnskab. I Christensen, J. (red.). *Vidensgrundlag for handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag: 11-24.

Parrotta, P. og Pozzoli, D. (2012). The effect of learning by hiring on productivity. *Journal of Economics*. Vol. 43, No. 1: 167–185.

Pedersen, M.U. (2000). *Stofmisbrugere før under og efter Døgntilbeholdning*. Aarhus: Center for Rusmiddelforskning.

Peirce, C.S. (1936/1958). *Collected Papers*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Perkins, D.N. og Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*. Vol. 46, No. 1: 22-32.

Phillips, J.J. (1996a). ROI: The search for best practices. *Training and Development*. Vol. 50, No. 2: 42-48.

Phillips, J.J. (1996b). Was it the Training? *Training and Development*. Vol. 50, No. 3: 28-32.

Phillips, J.J. (1996c). How much is the training worth? *Training and Development*. Vol. 50, no. 4: 20-24.

Phillips, J.J. og Phillips, P.P. (2005). Measuring ROI in Executive Coaching. *International Journal of Coaching in Organizations*. Vol. 3, No. 1: 53-62.

Phillips, J.J. og Phillips, P.P. (2013). The Future of Learning and Performance.
<http://www.roiinstitute.net/publications/articles/2013/feb/19/b-future-learning-and-performanceb/>.

Piaget, J. (1971a). *Barnets psykiske udvikling*. København: Hans Reitzel.

Piaget, J. (1971b). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Ballantine

Pidd, K. (2004). The impact of workplace support and identity on training transfer: a case study of drug and alcohol safety training in Australia. *International Journal of Training and Development*. Vol. 8, No. 4: 274-288.

Popper, K.R. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Basic Books.

Potter, W.J. (1996). *An Analysis of Thinking and Research About Qualitative Methods*. Mahwah: Lawrence Earlbaum.

Prochaska, J.O. og DiClemente, C.C. (1986). Toward a comprehensive model of change. I Miller, W.R. og Heather, N. (red.). *Treating Addictive Behaviors: Processes of Change*. New York, Plenum Press: 3-27.

Rasmussen, P. (1997B). Universitetstraditionens krise. I Rasmussen, P og Jakobsen, A. (red.). *Universiteter i dag, politik-kultur-ledelse*. København: Samfundslitteratur: 85-98.

Rasmussen, P. (1998). *Uddannelse og samfund – Kritiske analyser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Rasmussen, P. (2006A). Globalization and Lifelong Learning. I: Ehlers, S. (red.). *Milestones – towards lifelong learning systems*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag: 171-185.

Rasmussen, P. (2006B). Danish Learning Traditions in the Context of the European Union. I Kuhn, M. og Sultana, R. (red.). *Homo Sapiens Europæus? Creating the European Learning Citizen*. New York: Peter Lang: 49-67.

Rasmussen, P. (2009). Lifelong Learning as Social Need and as Policy Discourse. I: Dale, R. og Robertson, S. (red.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books: 85-100.

Rasmussen, P. (2012). Lifelong Learning Policy in Two National Contexts. Paper for ESREA conference *Trans-nationalization of Educational Policy Making: Implications for Adult and Lifelong Learning*, Nottingham, February 2012.

Rasmussen, J.G.; Jørgensen, K.M. og Larsen, M.V. (2011). Organisering og forandring. I Stegeager, N. og Laursen, E. (red.). *Organisationer i bevægelse*. København: Samfundslitteratur: 21-48.

Ree, M.J. og Earles, J.A. (1991). Predicting Training Success: Not Much More than G. *Personnel Psychology*. Vol. 44: 321-332.

Reed, J. og Vakola, M. (2006). What role can a training needs analysis play in organisational change? *Journal of Organizational Change Management*. Vol. 19, No. 3: 393-407.

Regeringen (2011). *Et Danmark der står sammen. Regeringsgrundlag, oktober 2011*.
[http://www.stm.dk/publikationer/Et Danmark der staar sammen 11/Regeringsgrundlag okt 2011.pdf](http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf)

Regeringen (2012). *Redegørelse: Om større sammenhæng i det videregående uddannelsessystem*.

Reilly, P.; Phillipson, J. og Smith, P. (2005). Team-Based Pay in the United Kingdom. *Compensation Benefits Review*. Vol. 37: 54-60.

Rigsrevisionen (2012). *Beretning til Statsrevisorerne om undervisningen på universiteterne*. August 2012.

Rogers, A. (2002) *Teaching Adults*. Berkshire: Open University Press.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.

Rorty, R. (1991). *Objectivity, Relativism and Truth*. New York: Cambridge University Press.

Rosemary Hill R. og Stewart, J. (2000). Human resource development in small organizations. *Journal of European Industrial Training*. Vol. 24, No. 2: 105-117.

Rosenthal, R. og Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt.

Ross, G. og Grepperud, G. (2007). Vuxna flexibla studenter som en del av høgre utbildning – rekrytering och kännetecken. I: Rønning, W.M. (red.). *Den usynlige student – Voksne i fleksibel høyere utdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag: 31-62.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*. Vol. 80. No. 1: 1-28.

Rouiller, J.Z., og Goldstein, I.L. (1993): The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resources Development Quarterly*. Vol. 4: 377-390.

Rubenson, K. (2005). Livslang læring: en kritisk vurdering af det politiske projekt. I: Illeris, K. og Berri, S. (red.). *Tekster om voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag: 253-266.

Rubenson, K. (2006A). The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare*. Vol. 36, No. 3: 327-341.

Rubenson, K. (2006B). Constructing the lifelong learning paradigm: Competing visions from the OECD and UNESCO. I: Ehlers, S. (red.). *Milestones – towards lifelong learning systems*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag: 151-170.

Russ-Eft, D. og Preskill, H. (2005). In Search of the Holy Grail: Return on Investment Evaluation in Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 7, No. 1: 71-85.

Røvik, K.A. (1996). Deinstitutionalization and the Logic of Fashion. I Czarniawska, B. og Sevón, G. (red.). *Translating Organizational Change*. New York: Walter de Gruyter: 139-172.

Røvik, K.A. (1998). *Moderne organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Saks, A.M. (2002). So what is a good transfer of training estimate? A reply to Fitzpatrick. *The Industrial-Organizational Psychologist*. Vol. 39: 29-30.

Saks, A.M. (1997). Transfer of Training and Self-efficacy: What is the Dilemma? *Applied Psychology*. Vol. 46: 365-370.

Saks, A.M. og Belcourt, M. (2006). An Investigation of Training Activities and Transfer of Training in Organizations. *Human Resource Management*. Vol. 45, No. 4: 629-648.

Salomon, G. and Perkins, D.N. (1989): *Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon*, Educational Psychologist, Vol. 24, No. 2, pp. 113-142.

Saugstad, T. (2007). Om viden og kunnen – pædagogisk set. I Andersen, P.Ø.; Ellegaard, T. og Muschinsky, L.J. (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag: 217-238.

Schmidt, H.G.; van der Molen, H.T. og te Winkel, W.W.R. (2009). Constructivist, Problem-Based Learning Does Work: A Meta-Analysis of Curricular Comparisons Involving a Single Medical School. *Educational Psychologist*. Vol. 44, No. 4: 227–249.

Schmidt, H.G.; Rotgans, J.I. og Yew, E.H.J. (2011). The process of problem-based learning: what works and why? *Medical Education*. Vol. 45: 792-806.

Schmidt, H.G.; Muijtjens, A.M. M.; Van der Vleuten, C.P.M. og Norman, G.R. (2012). Differential Student Attrition and Differential Exposure Mask Effects of Problem-Based Learning in Curriculum Comparison Studies. *Academic Medicine*, Vol. 87, No. 4: 463-475.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Smith, A. (1999). International briefing 4 Training and development in Australia. *International Journal of Training and Development*. Vol. 3, No. 4: 301-313.

Smith-Jentsch, K. A.; Jentsch, F.G.; Payne, S.C. og Salas, E. (1996). Can Pretraining Experiences Explain Individual Differences in Learning? *Journal of Applied Psychology*. Vol. 81, No. 1: 110-116.

Smith-Jentsch, K.A.; Salas, E.. og Brannick, M.T. (2001). To Transfer or Not to Transfer? Investigating the Combined Effects of Trainee Characteristics, Team Leader Support, and Team Climate. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 86, No. 2: 279-292

Snow, R.E. og Lohman, D.F. (1984). Toward a Theory of Cognitive Aptitude for Learning From Instruction. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 76, No. 3: 347-376.

Socialforskningsinstituttet (2005). Delprojekt 6: *Effektanalyse – virksomheder*. Arbejdspapir. <http://www.fm.dk/publikationer/2006/livslang-uddannelse-bind->

Sohlman, Å. (1996). *Fremtidens Utbildning. Sverige i internationell konkurrens*. Stockholm.

Spearman, C. (1904). "General Intelligence," Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*. Vol. 15, No. 2: 201-292.

Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*. Vol. 91: 482-497.

Staunæs, D. og Søndergaard, D.M. (2005). Interview i en tangotid. I Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag: 49-72.

Stegeager, N. (2011A). Summativ evaluering af planlagte læringsinterventioner. I: Stegeager, N og Laursen, E. (red.). *Organisationer i bevægelse. Læring – Udvikling - Intervention*. København: Samfundslitteratur: 213-228

Stegeager, N. (2011B). Coaching. I Søholm, T.M., Stegeager, N. og Willert, S. (red.) (2011). *Systemisk ledelse – en grundbog*. København: Samfundslitteratur: 195-212.

Stegeager, N og Laursen, E. (red.) (2011). *Organisationer i bevægelse. Læring – Udvikling - Intervention*. København: Samfundslitteratur.

Stegeager, N og Molly, A. (2011). Mønstre der forbinder – nedslag i den systemiske teoris historie. I Søholm, T.M.; Stegeager, N. og Willert, S. (red.). *Systemisk ledelse – en grundbog*. København: Samfundslitteratur: 49-74.

Stegeager, N. og Willert, S. (2012). Aktionsforskning som organisationsudviklende praksis. I Duus, G.; Kildedal, K.; Laursen, E.; Husted, M. og Tofteng, D. (red.). *Aktionsforskning: en grundbog*. København: Samfundslitteratur: 39-60.

Stegeager, N., Laursen, E og Thomassen, A. (2012). PBL: Confronting the Problems of Transfer. I Chew, A. (red.). *Proceedings from the 3rd International Problem Based Learning Symposium: PBL and the Problematicization of Teaching and Learning*. Singapore: The Centre for Educational Development, Republic Polytechnic: 99-108.

Stuart, M. og Greenwood, I. (2006). National and European Policies for Lifelong Learning: an Assessment of Development within the Context of the European Employment Strategy. I

Kuhn, M. og Sultana, R. (red.). *Homo Sapiens Europæus? Creating the European Learning Citizen*. New York: Peter Lang: 131-148.

Sugrue, B. og Rivera, R.J. (2005). *2005 state of the industry: ASTD annual review of trends in workplace learning and performance*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

Säljö, R. (2008): Epilogue: From Transfer to Boundary-crossing. I Gröhn, T. og Engeström, Y. (red.). *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Bingley: Emerald Group Publishing: 311-321.

Søndergaard, N.M. og Jacobsen, R.H. (2005). Hvordan isolerer vi sammenhængen mellem indsats og resultat? *Evalueringsnyt*. Nr. 25: 2-9.

Sørensen, S.H. og Bang, S.W. (2013). Evidensbaseret viden om voksen og efteruddannelse. Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Saari, L.M.; Johnson, T.; McLaughlin, S.D. og Zimmerle, D.M. (1988). A Survey of Management Training and Education Practices in U.S. Companies. *Personnel Psychology*. Vol. 41: 731-743.

Tanggard, L. og Brinkmann, S. (2010A). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I Tanggard, L. og Brinkmann, S. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag: 29-54.

Tanggard, L. og Brinkmann, S. (2010B). Kvalitet i kvalitative studier. I Tanggard, L. og Brinkmann, S. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag: 29-54.

Tannenbaum, S.I.; Mathieu, J.E.; Salas, E. og Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting Trainees' Expectations: The Influence of Training Fulfillment on the Development of Commitment, Self-Efficacy, and Motivation. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 76, No. 6: 759-769

Tannenbaum, S.I., og Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*. Vol. 43: 399-441.

Taylor, M. (1997). *Transfer of Learning: Planning Effective Workplace Education Programs*. Ontario: National Literacy Secretariat.

Terborg, J.R. og Miller, H.E. (1978). Motivation, Behavior, and Performance: A Closer Examination of Goal Setting and Monetary Incentives. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 63, No. 1: 29-39.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London: Routledge

Thomassen, A.O. (2009). *Facilitated Work Based Learning – analyseret i et pragmatisk perspektiv*. Ph.D-Thesis. Department of Learning and Philosophy, Aalborg University, Denmark.

Thorndike, E.L. og Woodworth, R.S. (1901). The influence of improvement in on mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, Vol. 8: 247-261.

Torres, R.T. og Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. *American Journal of Evaluation*. Vol. 22, Nr. 3: 387-395.

Tracey, J.B.; Tannenbaum, S.I. og Kavanagh, M.J. (1995). Applying Trained Skills on the Job: The Importance of the Work Environment. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 80, No. 2: 239-252.

Trepartsudvalget (2006). *Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet – rapport fra Trepartsudvalget. Bind 2 Kortlægning og analyser*.
http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Styring-og-ansvar-paa-voksenuddannelsesomraadet/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF09/090617_VEU_bind2.ashx

Twitchell K.; Holton III, E.F. og Trott. J.W. (2000). Technical training evaluation practices in the United States. *Performance Improvement Quarterly*. Vol. 13, No. 1: 84–109.

Tziner, A.; Haccoun, R.R. og Kadis, A. (1991) Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Vol. 64, No. 2: 167-177.

Ugebrevet A4 (2009). Efteruddannelse af ufaglærte får hug. *Ugebrevet A4*. Nr. 39: 3-5

Undervisningsministeriet (1995). *10-punktsplan om tilbagevendende uddannelse*.

Undervisningsministeriet (2007). *Danmarks strategi for livslang læring – Uddannelse og livslang opkvalificering for alle*. Redegørelse til EU-kommissionen.

Undervisningsministeriet (2007). *Tal der taler - Uddannelsesnøgletal 2007*.
<http://pub.uvm.dk/2008/taldertaler/helepubl.pdf>

UNESCO (1946): *General Conference, First Session, Held at UNESCO House Paris, From 20 November to 10 December 1946*.

UNESCO (1960). *Second World Conference on Adult Education*. Montreal.

UNESCO (1972). *Learning to be - The world of education today and tomorrow*. Paris.

Van Hauen, F. og Denager, M. (2006). *Læring med bundlinjeeffekt. Ledelse af læreprocesser*. København: Børsens Forlag.

Velada, R.; Caetano, A.; Michel, J.W.; Lyons, B.D. og Kavanagh, M.J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*. Vol. 11, No. 4: 282-294.

Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Wahlgren, B. og Aarkrog, V. (2012). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Vancouver, J.B. og Kendall, L.N. (2006). When Self-Efficacy Negatively Relates to Motivation and performance in a Learning Context. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 91, No. 5: 1146–1153.

Walton, J. (1992). Making the theoretical case. I Ragin, C.C. og Becker, H.S. (red.). *What is a case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press: 121-137.

Wang, G.G. og Wang, J. (2005). Human Resource Development Evaluation: Emerging Market, Barriers, and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 7, No. 1: 22-36.

Wang, G.G., og Spitzer, D.R. (2005). HRD measurement og evaluation: Looking back and moving forward. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 7, No. 1: 5-15.

Wang, G.G. og Wilcox, D. (2006). Training Evaluation: Knowing More Than Is Practiced. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 8: 528-539.

Weiss, H. og Sherman, J. (1973). Internal-external control as a predictor of task effort and satisfaction subsequent to failure. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 57: 132-136.

Willert, S. (2009): *Social construction of meaning and its translation into real world action: the problem of learning transfer and how to circumvent it*, Paper read at Nordic Conference of Adult Learning. Middelfart, Denmark, April 22-24.

Willert, S. (2011). Formativ evaluering som værdiskabende intervention. I Stegager, N. og Laursen, E. (red.). *Organisationer i bevægelse*. København: Samfundslitteratur.

Willert, S. (2011). Spejling som interventionsform i professionelle samtaler. I Alrø, H.; Dahl, P.N. og Frimann, S. (red.). *Coaching: fokus på samtalen*. København: Hans Reitzels Forlag: 156-184.

Willert, S.; Alrø, H. og Stoustrup, L (2007). Bliv specialist i Organisatorisk Coaching – på universitetet! *Ledelse og uddannelse*. Nr. 4: 21-22.

Willert, S. og Thøgersen, U. (2008). *Materialesamling vedrørende MOC i pædagogiske teori og praksis*. Aalborg Universitet, Internt notat.

Willert, S.; Keller, H.D. og Stegeager, N. (2011). Academic Vocational Training: Bridging the Gap Between Educational Space and Work Place. *Electronic Journal of Knowledge Management*. Vol. 9, No. 2: 168-180.

Winther, S.C. og Nielsen, V.L. (red.) (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Zenger, J.; Folkman, J. og Sherwin, R. (2005) The Promise of Phase 3. *Training and Development*. Vol. 59, No. 1: 30-34.

Ziethen, M.; Stegeager, N. og Molly-Søholm, T. (2013). Anerkendelse: om anerkendelse, genkendelse og værdsættelse. I: Jacobsen, M.H.; Laursen, E. og Olsen, J.B. (red.). *Socialpsykologi: En grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel: 427-452.

Aarkrog, V. (2003). *Mellem skole og praktik*. Ph.d. afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Aarkrog, V. (2006). Kobling af teori og praksis på masteruddannelser. En undersøgelse af studerendes transfer af teoretisk viden. I Christiansen, I. og Fristrup, T. (red.). *Universitetspædagogiske refleksioner – om forholdet mellem læring og undervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag: 65-82.

Aarkrog, V. (2010). *Fra teori til praksis. Undervisning med fokus på transfer*. København: Munksgaard.

Aarkrog, V. og Wahlgren, B. (1990). *Evaluering og implementering. Udvikling af en ny evalueringsmetode*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Resumé

Afhandlingen beskæftiger sig med studerendes oplevelser på en dansk masteruddannelse. Undersøgelsen følger de to første årgange på en nystartet masteruddannelse gennem en periode på tre år, fra tiden inden de studerende påbegynder deres uddannelse og frem til et år efter færdiggørelse. Afhandlingen tager sit teoretiske udgangspunkt i teori om transfer. Transfer betegner sædvanligvis den proces, hvorved det lærte transporteres fra en kontekst (tilegnelseskontekst) til en anden kontekst (appliceringskontekst), hvor læringen bringes til anvendelse.

Med indførelsen af masteruddannelserne er transferbegrebet blevet særdeles vigtigt for den universitære undervisning, eftersom akademisk videreuddannelse ifølge loven om "Erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse for voksne" skal opfattes som en erhvervsorienteret aktivitet, der skal forbedre de studerendes erhvervskompetencer. Universiteterne mødes derfor i dag med klare krav fra såvel studerende som aftagerorganisationer (der i mange tilfælde betaler for uddannelsen) samt fra politisk hold om at levere videreuddannelse med et specifikt og omsætteligt indhold, til gavn for aktuelle og/eller fremtidige arbejdspladser.

De første masteruddannelser startede i 2001, og siden har masterområdet været i kraftig vækst. Således er der i dag omkring 125 forskellige masteruddannelser fordelt på Danmarks otte universiteter. Antallet af studerende er naturligt nok ligeledes vokset i takt med væksten i uddannelsesudbuddet. Således viser den seneste opgørelse fra Dansk Statistik¹⁰⁷, at mere end 10.000 studerende var indskrevet på de danske masteruddannelser i skoleåret 2010/2011. Denne umiddelbare succes afspejler sig imidlertid ingeniende i den forskningsmæssige interesse for området, der har været og fortsat er ganske sparsom. Man kan derfor sige, at succesen (de mange uddannelser og studerende m.m.) er kommet på trods af pædagogisk og didaktisk usikkerhed om sammenhæng mellem undervisning og praksis samt begrænset forskningsmæssig viden om uddannelsernes virkemåde og deres efterfølgende effekt for de studerendes arbejdsliv. Successen kan derfor betragtes som et resultat af en generel tro på gevinsten ved uddannelse frem for en klar viden om den sammenhæng mellem uddannelse og praksis, som loven om Erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse for voksne beskriver som det centrale omdrejningspunkt i videreuddannelse.

Afhandlingen – med sin interesse for forholdet mellem akademisk videreuddannelse og organisatorisk praksis – kan derfor siges at lægge sig i forlængelse af en i Danmark meget begrænset forskning. Med sit udgangspunkt i transferbegrebet søger afhandlingen at afdække og skabe forståelse for, hvordan en masteruddannelse virker. Mere præcist: Hvilken viden, der produceres, hvordan denne viden produceres, og hvordan den

¹⁰⁷ <http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2012/NR497.pdf>

producerede viden omsættes. Dette gøres med udgangspunkt i følgende problemformulering:

Problemformulering

Med udgangspunkt i en undersøgelse af Aalborg Universitets masteruddannelse i læreprocesser – med specialisering i organisatorisk coaching, vil jeg på baggrund af eksisterende forskning i læring og transfer afdække de studerendes oplevelser før, under og efter deres masterstudie. Mere specifikt spørger jeg derfor ind til følgende:

- Hvad lærer de studerende på masteruddannelsen i læreprocesser – med specialisering i organisatorisk Coaching, og hvordan bruger de det, de har lært?

Spørgsmålet søges besvaret ved at afdække følgende tre underområder

- Hvorfor begynder de studerende på en masteruddannelse? Hvilke motiver og forventninger har de studerende til studiet herunder udbyttet af at studere?
 - o I hvilket omfang understøtter afhandlingens datagrundlag Lorentsens og Niemanns kategorisering af personlige motiver for at begynde på en uddannelse?
 - o Er det muligt, på baggrund af foreliggende data, at fremkomme med et forslag til en kategorisering af organisatoriske motiver for at sende medarbejdere på uddannelse?
 - o På hvilke måder involveres de studerendes ledelse forud for uddannelsesstart, og hvordan opfattes denne involvering af de studerende?
- Hvordan lærer de studerende? Hvilke forhold i uddannelsesmiljøet og på arbejdspladsen oplever de studerende som henholdsvis støttende eller hæmmende for læring og transfer?
 - o På hvilke måder kan PBL siges at fremme og/eller hæmme læring og transfer for masterstuderende?
 - o Hvilken betydning har den konstante vekselvirkning mellem uddannelse og arbejdsplads samt uddannelsens pædagogiske bestræbelse på at forene de to kontekster for de studerendes læring?
- Hvorledes beskriver de studerende deres læring, og hvordan kommer læringen til udtryk i deres praksis?
 - o Kan der findes eksempler på såvel nær- som fjernttransfer i datamaterialet?
 - o Hvorledes tales spændingsfeltet mellem kompetenceudvikling og personlig udvikling frem i interviewene?
 - o Hvilke transferbarrierer rapporterer de studerende om?

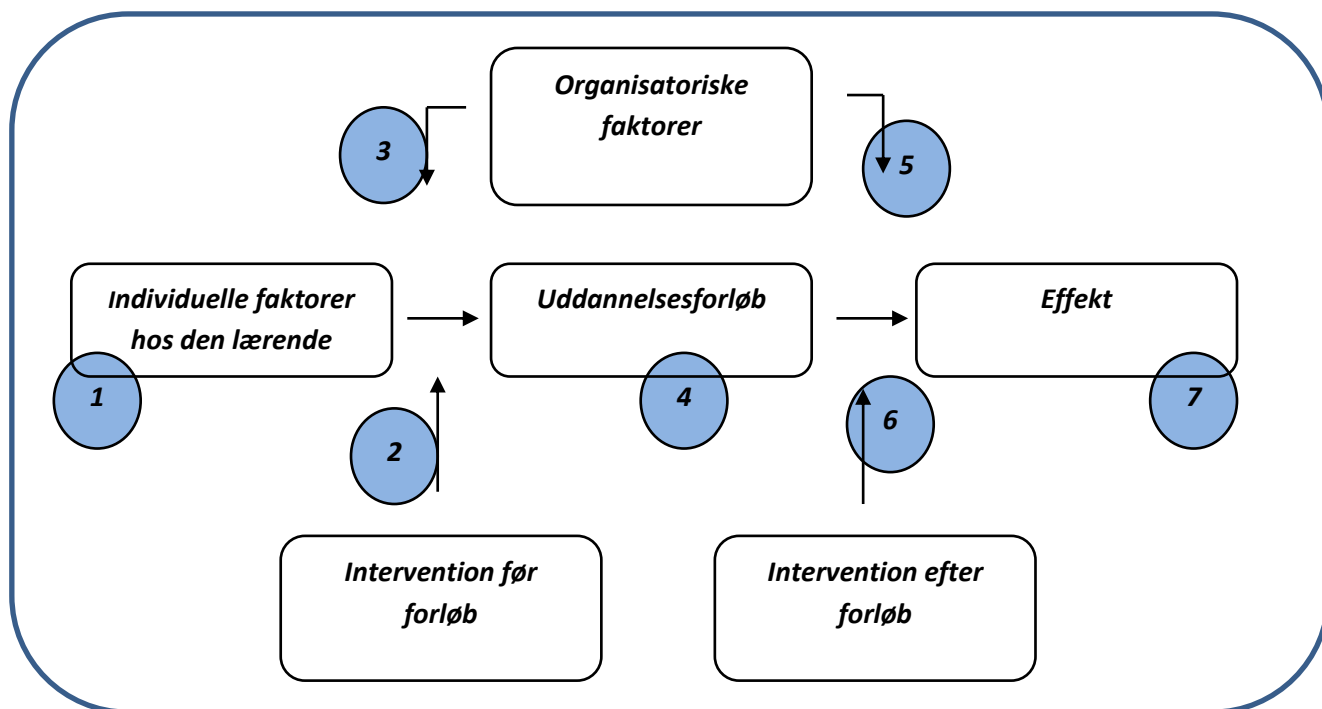
Indhold

Afhandlingen består af to dele. Første del fremstiller afhandlingens teoretiske fundament, mens anden del centrerer sig om casen og afhandlingens undersøgelse.

Del 1

Del 1 udgør afhandlingens teoretiske fundament. Denne del kredser om to centrale temaer: dansk videreuddannelse og uddannelsespolitik samt transfer. Kapitel 2 og 3 beskæftiger sig med førstnævnte tema og rammesætter på denne vis afhandlingen. I kapitel 2 fremstilles udviklingen i europæisk uddannelsesdebat siden 2. verdenskrig - herunder forandringer af de dominerende opfattelser af formålet med voksenuddannelse. Særligt vigtigt i den forbindelse er spørgsmålet om forholdet mellem personlig udvikling og samfundsøkonomisk nyttetænkning som bevæggrund for investering i videreuddannelse, idet denne figur vil fungere som en rød tråd gennem afhandlingen. Kapitlet afsluttes med en beskrivelse af udviklingen i dansk voksen- og videreuddannelse fra Grundtvigs højskoler til indførelsen af videreuddannelsessystemet og dermed de danske masteruddannelser. Mens kapitel 2 således beskriver udviklingen af det danske videreuddannelsessystem, fremlægger kapitel 3 de væsentligste undersøgelser af dansk videreuddannelse og relaterer disse undersøgelser til den ovenfor nævnte skelnen mellem personlig udvikling og samfundsøkonomisk udvikling. Særlig interesse i denne sammenhæng har undersøgelser med et specifikt fokus på masteruddannelser. Undersøgelserne viser, at der er tydelige gevinster forbundet med videreuddannelse for den enkelte medarbejder, mens det er noget vanskeligere at finde samme kausalforhold på et organisatorisk niveau. Kapitlet giver forskellige bud på mulige forklaringer på dette forhold.

Kapitel fire behandler afhandlingens andet teoretiske omdrejningspunkt, nemlig teorier om transfer. Der argumenteres for, at der forefindes en klar sammenhæng mellem begreberne transfer og læring, som i visse henseender kan siges at være så tæt forbundne, at visse forskere opfatter begreberne som to sider af samme sag. Derfor er det vigtigt at definere begreberne og dermed tydeliggøre, hvorledes de adskiller sig fra og supplerer hinanden. Læring defineres således *som en tilpasningsorienteret, fastholdt adfærdsforandring, med reference til den lærendes interaktion med omverdenen, som er baseret på bearbejdning og anvendelse af erfaringer og viden*, mens transfer refererer til tilfælde, *hvor kundskaber, der er tilegnet af en person, overføres fra en situation til en anden, på tværs af tid og omstændigheder*. Læring er på denne vis en forudsætning – men ingen garanti – for transfer. At transfer ikke blot er en automatisk proces, der følger efter enhver læreproces, kan tilskrives adskillige forhold, som kan virke hæmmende på transfer i bevægelsen mellem tilegnelseskontekst og appliceringskontekst. I kapitlet fremstilles en model, der illustrerer transferprocessen og samtidig sætter fokus på transferprocessens knudepunkter:



Ud fra denne model gennemgår afhandlingen den eksisterende transferforskning. Dette gøres med udgangspunkt i de 7 illustrerede knudepunkter: individuelle faktorer, personlig forberedelse, organisatorisk forberedelse, undervisningen, individuel posttræning, organisatorisk posttræning, evaluering. En vigtig pointe i denne henseende er, at transfer ikke bare er noget, der kommer af sig selv. Transferprocessen er brolagt med en række forhindringer, der kan medvirke til at mindske effekten af en given undervisningsintervention. Samtidig kan en øget bevidsthed om og opmærksomhed på transferprocessen imidlertid i mange tilfælde føre til en betydelig forbedring af en given uddannelsesindsats.

Del 2

Mens første del udgøres af mere overordnede teoretiske emner, centrerer kapitlerne i del 2 sig om afhandlingens undersøgelse samt den konkrete case – studerende på Master i læreprocesser – med specialisering i organisatorisk coaching (MOC). Indledningsvist præsenteres afhandlingens videnskabsteoretiske grundlag, der beskrives som pragmatisk-hermeneutisk. Med dette udgangspunkt beskrives afhandlingens undersøgelsesmetodik efterfølgende, herunder udvælgelse af data, indsamling af data, fortolkning af data og formidling af data. Undersøgelsen benytter følgende datakilder:

- De studerendes ansøgningsskemaer med et dertilhørende kort notat om deres motivation for deres ansøgning til Masteruddannelsen.
- De studerendes masterprojekter.
- Evalueringer udfyldt indenfor en måned efter end uddannelse.

- Interviews foretaget et år efter endt uddannelse.

Herefter følger selve analysen. Denne falder i tre kapitler, som er struktureret således, at de kronologisk afspejler den temporale struktur, som angives i figuren ovenfor, henholdsvis før uddannelsesstart, selve uddannelsesforløbet og efter at uddannelsen er afsluttet.

Første analysekapitel beskæftiger sig med de studerendes oplevelser og tanker forud for deres optagelse og påbegyndelse af deres masterstudium. Kapitlet interesserer sig særligt for årsagerne til, at de studerende begynder på en masteruddannelse. En række personlige og organisatoriske faktorer identificeres, og det bliver tydeligt, at det er vældigt vanskeligt at lave simple motivationsbeskrivelser, eftersom beslutningen om at begynde på en masteruddannelse for langt de fleste studerende beror på et sammensurium af forskellige og til tider endda modstridende interesser. Endvidere argumenterer kapitlet for en opdeling af organisationer som henholdsvis transferaktive, transferinaktive og transfernaive.

Andets analysekapitel er en analyse af de studerendes oplevelser under studiet. Omdrejningspunktet i kapitlet er de studerendes bestræbelser på at bygge bro mellem uddannelsen og deres arbejde. Kapitlet beskæftiger sig med og identificerer en række faktorer i studiemiljøet samt i de studerendes organisationer, der henholdsvis virker fremmende eller hæmmende for de studerendes brobygningsbestræbelser. I denne forbindelse er det vigtigt at fremhæve den særlige udfordring, som de studerende skal mestre i forhold til at navigere mellem ualvorlige og alvorlige kontekster. Analysen indikerer, at det spændingsfelt, der opstår, når uddannelse og arbejde konvergerer, rummer et stort læringspotentiale, men samtidig kan vekselvirkningen mellem såkaldt alvorlige og ualvorlige kontekster også blive lærings- og dermed transferhæmmende.

I det sidste analysekapitel fokuseres der på, hvorledes de studerende efter afsluttet eksamen har arbejdet med at omsætte deres uddannelse i praksis. Altså hvad de mener, at de har lært, og hvordan de bruger det, de har lært. I analysen identificeres tre overordnede kategorier, som kan siges at beskrive de studerendes læring: refleksion, mod og nysgerrighed. Selvom de studerende beskriver en række konkrete eksempler på, hvorledes de har brugt deres uddannelse i deres arbejdsliv, er det alligevel tydeligt, at den vigtigste læring i deres optik ikke knytter sig til forandring i handlekompetencer, men i personlige dispositioner.

Afhandlingen afrundes med en konklusion samt en diskussion af relevante tematikker fra de foregående kapitler. I konklusionen fremhæves de meget forskellige læreprocesser, som de studerende beskriver. På denne baggrund konkluderes det, at de studerendes læring på en og samme tid kan siges at være meget konkret og meget abstrakt. Endeligt fremhæver kapitlet, at det dikotomiske forhold mellem personlig udvikling og økonomisk nytteværdi (som beskrevet i kapitel 2) ikke genfindes i nærværende undersøgelse. Afhandlingens afsluttende diskussion beskæftiger sig dels med transferbegrebet, som udfordres af

undersøgelsens resultater. En central pointe i denne forbindelse er, at begrebet har vanskeligt ved at indfange komplekse læreprocesser, hvilket fører til et forslag om at udvide transferbegrebet med en kategori af mere eksistentiel karakter, man kunne kalde transfer-som-transformation. Endelig diskuterer afhandlingen med udgangspunkt i den aktuelle debat om masteruddannelsers formål og berettigelse i det danske samfund, hvorledes vi fremrettet kan få mest gavn af dette videreuddannelsestilbud.

Summary

The thesis deals with the learning experiences of students' enrolled in a Danish Master's program¹⁰⁸. The study's focus is on the first two classes of newly started Master's program. It follows the students over a period of three years from before the educational upstart up to one year after graduation. The theoretical basis of the thesis is theory of learning transfer. Transfer usually denotes the process whereby the content of learning is moved from one context (the learning context) to another context (the application context), where the learning is brought into use.

Since the introduction of Master's programs at Danish universities in 2001 the concept of transfer has received considerable attention. This can be seen as a consequence of the law on "vocational education and higher education for adults" which states, that academic continuing education should be perceived as a business oriented activity designed to improve the students' professional working skills. Therefore universities of today are often expected to deliver teaching and training with a specific and marketable content for the benefit of students and their employers.

The first Master's programs opened in 2001. Since then this educational area has been growing rapidly. Thus, today there are about 125 different Master's programs divided among Denmark's eight universities. Naturally, the number of students has increased in line with the educational profusion. According to the latest report from Danmarks Statistik¹⁰⁹, more than 10,000 students were enrolled at Danish Master's programs in the year 2010/2011. However, this immediate success is by no means reflected in the research activities within this area. The number of reported studies addressing challenges and developmental opportunities within Master's education has been quite sparse. One can therefore say that the educational success have come in spite of limited knowledge about the effects of master's programs. Because of this, one could argue that the success of the Master's programs primarily is a consequence of a general belief in the benefits of education rather than accumulated knowledge about the link between academic education and organizational practice. Thus, this thesis can be seen as a contribution to an under-researched scientific field. With the theory of transfer of training as the underlying basis, the thesis seeks to establish the functioning mechanisms behind a Master's program. More precisely the thesis tries to answer the following questions: What kind of knowledge does a Master's program produce? How is this knowledge produced and how is the knowledge transferred to the job and applied in the organizational context?

Thesis statement

Based on a study of students at the Master's program in Learning Processes - with Specialization in Organizational Coaching (MOC), the thesis aim to identify the students'

¹⁰⁸ In Denmark a Master's education is part of the continuing educational system.

¹⁰⁹ <http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2012/NR497.pdf>

experiences before, during and after their Master's education. More specifically, the thesis is based on the following questions:

- What do the students attending the Master's in Learning Processes - with Specialization in Organizational Coaching learn and how do they apply their learning?

This question will be answered by answering the following three sub-questions:

- What are the reasons behind the students' decision of beginning a Master's education?
- How do students learn? What factors in the educational environment and at the workplace do the students report as respectively supporting or inhibiting of learning transfer?
- How do the students describe their learning, and how does the learning manifest itself in the students working lives?

Content

The thesis consists of two parts. The first part makes up the theoretical foundation for the thesis, while the second part centers on the case and the analysis of the dissertation study.

Part 1

In part 1, one finds the theoretical chapters of the thesis. This part revolves around two central themes: Danish continuing training and transfer. Chapters 2 and 3 deal with the former theme. Chapter 2 outlines the educational debate in Europe after World War II. The chapter seeks to illustrate how the European debate has been shaped by two different approaches to continuing education and lifelong learning: a humanistic growth-oriented approach and a socio-economic cost / benefit way of thinking. These two approaches are important since the figure humanistic growth perspective >< economic utility perspective will serve as a common thread through the dissertation. The chapter concludes with a description of the development of Danish adult and continuing education from Grundtvigs folk high schools to the introduction of the current system of further education and thus the Master's programs in the year 2000. While Chapter 2 thus describes the development of the Danish system of further education, Chapter 3 presents a review of the major studies on how Danish continuing education affects society, organizations and students. The review is narrowed to studies done after the legislation of the law on "vocational education and higher education for adults" in 2000. The review focuses on Danish studies supplemented by a few Nordic studies. The review reveals that there are distinct individual benefits associated with continuing education (salary increase, job security and so on). One the other

hand, the presented studies find virtually no benefits of continuing education at an organizational level.

Chapter four focuses on other theoretical focal point of the dissertation, namely theories of transfer. It is argued that the concept of transfer and the concept of learning are closely correlated. In some respects the concepts can be said to be so closely knit together that some scholars consider the concepts like two sides of the same coin. Because of this, the thesis stresses the importance of defining the concepts as exact as possible, and thus clarify how they differ from (and complement) each other.

- Learning is defined as *an adaptive behavioral change maintained over time, with reference to the learner's interaction with the outside world. This interaction is based on the processing and deployment of concrete skills and knowledge.*
- Transfer on the other hand refers to cases in which *knowledge acquired by a person is moved from one situation to another, across time and circumstances.*

Learning is in this way a prerequisite - but no guarantee - for transfer. Transfer is by no mean an automatic process inevitable following a learning situation. Hence research has pointed to a considerable number of inhibiting factors within the transfer process. In Chapter 2, I present a model (outlined beneath) that illustrates the transfer process and points to central points of intervention within this process.

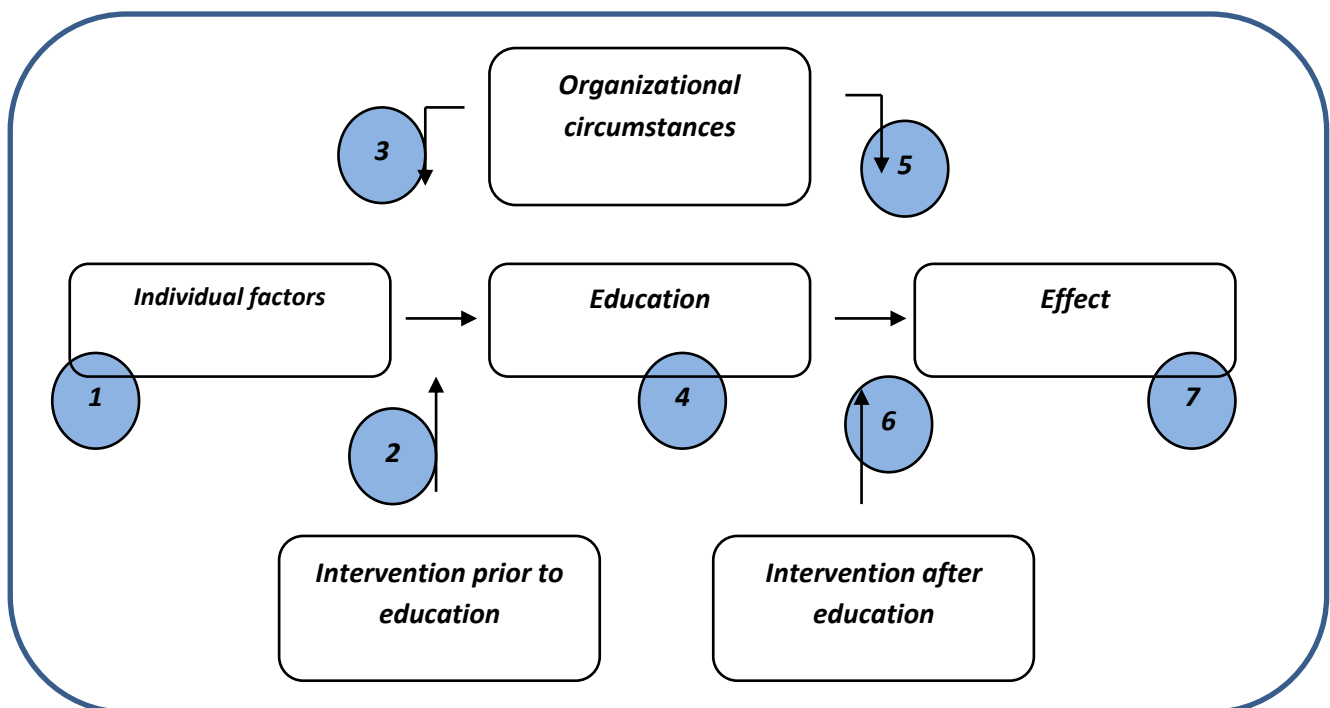


Figure 1 – The transfer process.

With reference to this model the thesis provides an integrative and analytical review of factors impacting transfer of training. The seven illustrated nodes in the model, each symbolize a relevant research area concerning transfer of training: individual factors, personal preparation, organizational preparation, teaching, individual post-training, organizational post-training and evaluation. An important point from the thesis review is that transfer is not something that comes by itself. The transfer process is paved with a number of obstacles that may reduce the effect of any given training course. At the same time it is important to remark, that increased attention to the transfer process in many cases will lead to a considerable impact improvement of the training.

Part 2

While the first part deals with more general theoretical issues, the chapters in part two are centered on the concrete case study of the thesis – Master's students from MOC. Part two opens (chapter 6) with a discussion of the epistemological perspective of the thesis, which is described as pragmatic-hermeneutic. With this starting point I go on to outline the research methodology, including data selection, data collection, data interpretation and presentation of data. The study makes use of the following sources of data:

- The students' application forms with a corresponding short note about their motivation for their application to the Master's program.
- Students Master's thesis.
- Evaluation forms completed within one month after their final exam.
- Interviews conducted one year after graduation.

In the following chapters the empirical data is analyzed. The analysis is divided in three chapters, which are structured so that the chronology reflects the temporal structure, outlined in the figure above, respectively, before training, during training and after training is completed.

The first analytical chapter focuses on students' experiences and thoughts prior to their admission and commencement of their Master's studies. The chapter is particularly interested in the reasons behind the students' decisions about applying for a Master's degree. A number of personal and organizational factors that play a part in this decision making process is identified, and it becomes evident that it is quite impossible to give a simple description of the motivational reasons behind their decision, since this decision for most students is the result of a multitude of different and sometimes even conflicting interests. In addition, the chapter argues for a tripartition of organizational transfer perspectives: transfer active organizations, transfer inactive organizations and transfer naïve organizations.

The following chapter is an analysis of the students' experiences during their time at the university. The focal point of the chapter is the students' efforts to bridge the gap between education and work. The analysis identifies a number of factors in the academic environment and at the students' work places that respectively promote or impede the students' bridge-building efforts. An important point in this regard is that the students find it extremely challenging to navigate between serious and non-serious (or playful) contexts. The analysis indicates that this field of tension holds great learning potentials for students, but at the same time, the students' constant movement between serious and playful contexts could also become learning and transfer retardant.

In chapter 11 the analysis concludes with a description of how the students after graduation have worked to put their training and learning into practice. The analysis identifies three broad categories that can be said to categorize the learning of the students: reflection, courage and curiosity. Although the students describe a number of concrete examples of how they have used their training in their daily work, it is nevertheless evident that in their mind the most important learning gains related to the Master's program are not changes in competencies or working skills, but personal dispositions..

The conclusion of the thesis highlights the very different learning processes that students describe. On this basis it is concluded that the students learning in one hand can be said to be very specific and at the same time very abstract. Finally, the chapter highlights the finding from the previous chapter that the dichotomous relationship between personal development and economic growth (as described in Chapter 2) is not found in the present study.

The thesis concludes with a discussion of various themes brought up in the previous analysis. One important discussion is on the relevance of the concept of transfer in the light of the results of this study. Education holds the potential of transforming the entire person – not just the professional employee. Thus, I suggest extending the concept of transfer to include and understanding of transfer-as-transformation which shifts the focus from the learning content to the individual learner. The thesis ends with a discussion related to the current debate on the purpose of Master's programs in Denmark.